

Gutachterin 1: Prof. Dr. Daniela Caspari
Gutachterin 2: Katharina Kräling

Studiengang: Master of Education (120 LP), Englisch, Spanisch
Fach: Fachdidaktik 2 (Spanisch)

Master-Arbeit

Mit mehrsprachigem Rap *kritische Sprachenbewusstheit* fördern

Stefan Blutner

Selbständigkeitserklärung zur Abschlussarbeit

Ich erkläre ausdrücklich, dass es sich bei der von mir eingereichten schriftlichen Arbeit mit dem Titel „Mit mehrsprachigem Rap kritische Sprachenbewusstheit fördern“ um eine von mir selbst und ohne unerlaubte Beihilfe verfasste Originalarbeit handelt.

Ich bestätige überdies, dass die Arbeit als Ganze oder in Teilen nicht zur Abgeltung anderer Studienleistungen eingereicht worden ist.

Ich erkläre ausdrücklich, dass ich sämtliche in der oben genannten Arbeit enthaltenen Bezüge auf fremde Quellen (einschließlich Tabellen, Grafiken u. Ä.) als solche kenntlich gemacht habe. Insbesondere bestätige ich, dass ich nach bestem Wissen sowohl bei wörtlich übernommenen Aussagen (Zitaten) als auch bei in eigenen Worten wiedergegebenen Aussagen anderer Autorinnen oder Autoren (Paraphrasen) die Urheberschaft angegeben habe.

Ich nehme zur Kenntnis, dass Arbeiten, welche die Grundsätze der Selbständigkeitserklärung verletzen – insbesondere solche, die Zitate oder Paraphrasen ohne Herkunftsangaben enthalten –, als Plagiat betrachtet werden können.

Ich bestätige mit meiner Unterschrift die Richtigkeit dieser Angaben.

Berlin, den 26.07.2017

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	6
2. Mehrsprachigkeit als soziolinguistische Praxis	12
2.1. Modelle von Mehrsprachigkeit	12
2.2. Sprache und Macht	13
2.3. Sprache, Macht und Schule	14
2.4. Sprache, Macht und Identität	16
3. Rap als Spiegel von Mehrsprachigkeit	19
3.1. Kulturgeschichte und Ästhetik von Rap	19
3.2. Die Fallbeispiele	23
3.3. Mehrsprachigkeit anders denken	43
4. Sprachenbewusstheit	48
4.1. Kritik am Konzept der Sprachenbewusstheit	48
4.2. Entwicklung eines Konzeptes von kritischer Sprachbewusstheit	58
5. Mit mehrsprachigem Conscious Rap kritische Sprachenbewusstheit fördern	64
5.1. Möglichkeiten des Einsatzes von CR für den Erwerb kritischer SB	64
5.2. Lernaufgabe zur Förderung kritisch-kreativer identity awareness mit CR	70
5.3. Prinzipien und Problemstellungen	79
6. Schlussbetrachtungen	88
Literaturverzeichnis	94
Medienverzeichnis	102
Anhang 1: Ausschnitte aus Material 3: Language and Power	103
Anhang 2: Material 6: Understanding Street Poetry	110
Anhang 3: Material 7: Creating a spoken-word-performance	126

Digitaler Anhang

Enthält die Masterarbeit und die im Fließtext zitierten Rapsongs.

Abbildungen

Abbildung 1: Aufbau der Master-Arbeit	11
Abbildung 2: Die Kunstformen des HipHop nach NEWMAN	19
Abbildung 3: Sprachliche Ressourcen im Sprachrepertoire	44
Abbildung 4: Die Verbindung von Innen- und Außensicht von SB	54
Abbildung 5: Dimensionen von Sprachenbewusstheit	56
Abbildung 6: Die sprachlichen Ebenen von kritischer SB	59
Abbildung 7: Gesamtmodell von kritischer SB	62
Abbildung 8: Ankündigung der <i>final task</i>	71
Abbildung 9: Verlauf der Lernaufgabe	72

Tabellen

Tabelle 1: Die Monolingualismus- und Standard-Norm der (deutschen) Schule	15
Tabelle 2: Sprachliche Gliederung von „Latinoamérica“	24
Tabelle 3: Sprachliche Gliederung von „Azucena“	27
Tabelle 4: Die ästhetisch-sprachliche Struktur der Fallbeispiele	41
Tabelle 5: Mehrsprachigkeit in Rap und Schule	43
Tabelle 6: Die drei Wissensebenen von Sprachenbewusstheit	50
Tabelle 7: Sprachliche Ebenen von Sprachenbewusstheit	53
Tabelle 8: Facetten von Sprachenbewusstheit nach MARTINEZ	53
Tabelle 9: Perspektiven von Sprachenbewusstheit	54
Tabelle 10: Dimensionen von SB nach GNUTZMANN und anderen	55
Tabelle 11: Konkurrierende Bildungsbegriffe von SB	58
Tabelle 12: Förderung von SB mit CR aus gesellschaftlicher Perspektive	66
Tabelle 13: Metalinguales, deklaratives Wissen im Rahmen kritischer SB	67
Tabelle 14: Aktivitäten zur Förderung rezeptiver und analytischer Fähigkeiten	68
Tabelle 15: Aktivitäten zur Förderung weiterer Fähigkeiten im Rahmen von SB	69
Tabelle 16: Aktivitäten zur Förderung von Fähigkeiten von subjektiv-gesellschaftlicher SB	70
Tabelle 17: Darstellung der Lernaufgabe in Bezug auf die Förderung von SB	74

Abkürzungen

Die hier abgekürzten Begriffe werden später im Fließtext definiert und spezifiziert.

CR	Conscious Rap
HHN	HipHop Nation
HHNL	HipHop Nation Language
MC	Rapper (ursprünglich: Master of Ceremonies / Microphone Controller)
SB	Sprachenbewusstheit

GeR	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen
BS	Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache
EPA	Einheitliche Prüfungsanforderungen
RePA	Referenzrahmen für Plurale Ansätze

bzw.	beziehungsweise
d.h.	das heißt
ebd.	ebenda
et al.	et alia (und andere)
etc.	et cetera (und so weiter)
inkl.	einschließlich
u.v.m.	und vieles mehr
v.a.	vor allem
v.A.ü.	vom Autor übersetzt
z.B.	zum Beispiel

Anmerkungen zum Thema gendergerechte Sprache

In der vorliegenden Arbeit sollen alle Gender bewusst eingeschlossen werden. Der Gebrauch des Asterisks (*) in Wörtern wie „Schüler*innen“, „Lehrer*innen“ und „Rapper*innen“ soll dies verdeutlichen.

Die Verwendung der Begriffe „Lehrende“ und „Lernende“ wird vermieden, da sowohl Schüler*innen als auch Lehrer*innen stets beides sein können. Sollten „Lernende“ doch erwähnt werden, ist hierbei impliziert, dass auch Lehrer*innen sich angesprochen fühlen können.

Sollte der Singular benutzt werden wie z.B. im Satz „Insofern sollte keine Lehrer*in sie dazu auffordern, ...“, werden adjektivale Attribute oder andere Determinierer zur besseren Lesbarkeit der femininen Deklination unterzogen (also hier „keine“ anstatt „kein“).

1. Einleitung

Das Wort in der Sprache ist zur Hälfte das eines anderen. Es wird erst zu 'ihrem Wort', wenn die Sprecher*in es mit ihren eigenen Intentionen, ihrem eigenen Akzent bevölkert, wenn sie sich das Wort aneignet und es an ihre eigene semantische und expressive Absicht anpasst. Vor diesem Moment der Aneignung existiert das Wort nicht in einer neutralen und unpersönlichen Sprache (aus einem Wörterbuch lernt die Sprecher*in nämlich eben nicht das Wort!), sondern es existiert in den Mündern anderer Leute, in deren realen Umständen, und dient deren Intentionen: von dort muss man sich das Wort nehmen und es sich zu eigen machen (IBRAHIM 2011: 221) (v.A.ü.).

Macht, Lernen und mächtiges Wissen

Grundpostulat dieser Arbeit, das sich in dem Zitat des russischen Literaturtheoretikers Bachtin widerspiegelt, ist Sprache und Gesellschaft im Zusammenhang zu betrachten. Sprach- und Sozialphilosophen wie SAUSSURE, ALTHUSSER, DERRIDA, BOURDIEU, FOUCAULT und HABERMAS haben in unser Bewusstsein gerückt, dass Sprachen Symbolsysteme sind, die den Werten und Ideologien der Gemeinschaften ihrer Sprecher*innen in vielfacher Weise verschrieben sind. Sprache ist eben kein neutrales Medium, sondern sie bestimmt, wie Menschen zusammenleben, welche Einstellungen sie zu einander haben und ist an der Ausübung oder auch Anfechtung politischer Macht beteiligt (siehe z.B. FAIRCLOUGH 2010: 219; WASEEM / ASADULLAH 2013: 801f).

Daraus folgt, dass auch das Lernen einer Sprache kein neutraler Akt ist. Im Bildungssystem werden gesellschaftliche Normen reproduziert, die bestimmen, wie korrekt und angemessen gesprochen wird und welche Sprachen welche Funktionen erfüllen können. Schüler*innen selbst bringen ihre sprachliche Identität in den Prozess des Lernens ein, die im Gefüge sprachpolitischer Normen einen Platz finden muss. Sprachenlernen ist damit „ein symbolischer Akt der Aushandlung und Translation von Identität, in dem das lernende Subjekt geformt wird und sich selbst formt“ (IBRAHIM 2011: 221) (v.A.ü.).

Aus diesen Gründen wird in dieser Arbeit mit Pädagog*innen und Didaktiker*innen wie den Mitgliedern der NEW LONDON GROUP (2005) und BREIDBACH / KÜSTER (2014) die Ansicht vertreten, dass Lernen als *sozialer Akt* zu verstehen ist. Das vermittelte Wissen darf deshalb nicht auf standardisierbare, funktionale Kompetenzen reduziert werden, sondern muss Fähigkeiten beinhalten, die Lernenden die kritisch-konstruktive Teilnahme an der Gesellschaft und die Emanzipation als bewusst handelnde Subjekte ermöglichen. Ein solches Wissen, das sowohl theoretisch fundiert als auch erfahrungsbezogen ist, soll in Anlehnung an

YOUNG / MULLER (2013) „mächtig“ genannt werden. Um die Vermittlung solchen Wissens soll es in dieser Arbeit gehen.

Zur Lage der Welt

Politische Entwicklungen wie die Fluchtbewegung vor Krieg, Verfolgung und Armut aus „Nahost“ und Afrika haben die Diskussion über Migration und Integration neu entflammen lassen. Rechtspopulistische Akteure, die Angst vor multikultureller Überfremdung schüren, haben Eingang in demokratische Institutionen gefunden, während in Deutschland Flüchtlingsheime brannten. Gleichzeitig hat sich zuletzt in Großbritannien die Anzahl islamistisch motivierter Anschläge erhöht, die zum Großteil von Menschen verübt wurden, die schon in zweiter Generation in Europa lebten. Rassistische Vergeltungsakte ließen nicht lange auf sich warten.

Dies wirft Fragen darüber auf, wie ein nachhaltiges und friedliches Zusammenleben in unserer Gesellschaft möglich ist. Empirisch gilt zunächst einmal anzuerkennen, dass Multikulturalität heute der Normalfall ist. Über 30 Prozent der schulpflichtigen Kinder in Deutschland haben mindestens ein eingewandertes Elternteil und sprechen in der Regel eine andere Muttersprache als Deutsch; in Ballungsräumen wie Frankfurt, München, Stuttgart oder Berlin sind es sogar 50 oder mehr Prozent (siehe KRIFKA 2014: 4). Migration ist keine Einbahnstraße. Menschen bringen kulturelle Traditionen und Bindungen mit in das Land, in das sie einwandern. So kommt es heutzutage zu vielseitigen transnationalen Verflechtungen, die bedeuten, dass uns diese zunehmende mehrsprachige und mehrkulturelle Lebenspraxis erhalten bleiben wird (siehe GOGOLIN 2004: 56f).

Dennoch ist mit einem Migrationshintergrund gerade in Deutschland oftmals noch ein Bildungsnachteil und gesellschaftliche Marginalisierung verbunden (siehe KRIFKA 2014: 1; AMMANN / KROPP / MÜLLER-LANCÉ 2015: 9). Mehrsprachigkeit ist insbesondere für Menschen mit niedrigem sozioökonomischen Status kein Kapital, sondern Ursache von Ausgrenzung und Misserfolg. Doch auch unter den Nicht-Migrant*innen sind Sprachdefizite im Deutschen für „Bildungsversagen“ ein erheblicher Faktor (siehe GOGOLIN 2010).

Mehrsprachigkeit definiert

Doch was ist das überhaupt, Mehrsprachigkeit? Beschäftigt man sich mit dem Begriff, stößt man auf eine Vielfalt von Definitionen und Interpretationen (siehe BAUSCH 2003: 439; HUFSEISEN 2010: 376-378). Eine klare Unterscheidung zwischen den Begriffen Bilingualismus,

Zweisprachigkeit, Multilingualismus, Plurilingualismus und Mehrsprachigkeit sucht man vergebens (für einen Versuch der Systematisierung siehe BAUSCH 2003: 440-442).

Klar ist, dass es sich bei Mehrsprachigkeit um ein komplexes, variables und dynamisches Phänomen handelt, das nach Sprachfähigkeit, Erwerbssituation, mentaler Repräsentation, Alter und Kontexten der Anwendung differenziert werden kann. In Kapitel 2.1 wird darauf genauer eingegangen. Vorweggenommen sei jedoch, dass „plurilingual“ (bzw. synonym „vielsprachig“) fortan Gesellschaften bezeichnen soll, während Individuen als „multilingual“ (bzw. synonym „mehrsprachig“) bezeichnet werden. Bilingualismus (synonym „Zweisprachigkeit“) bezieht sich der Definition dieser Arbeit nach ebenso auf Individuen und stellt eine Unterform des Multilingualismus dar.

Die bisher beschriebene Mehrsprachigkeit wird im deutschsprachigen pädagogisch-didaktischen Diskurs auch als so genannte „lebensweltliche Mehrsprachigkeit“ (REIMANN 2015: 11) oder „Bilingualismus“ bezeichnet, während „Mehrsprachigkeit“ alleinstehend oft den institutionellen, also schulischen Erwerb von Fremdsprachen meint (siehe MORKÖTTER 2005: 57). Dies offenbart ein wesentliches Missverhältnis, nämlich dass das „reale“, soziale Phänomen der Mehrsprachigkeit, das insbesondere natürlich vielerlei Herkunfts- und Familiensprachen einschließt, von Mehrsprachigkeit als Bildungsziel getrennt betrachtet wird. Institutionen wie der Europarat fordern „mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz“ (EUROPARAT / GOETHE-INSTITUT 2001), ohne die Komplexität der tatsächlich bereits bestehenden Mehrsprachigkeit genügend zu berücksichtigen oder wertzuschätzen, wie Bausch (2003: 443), CASPARI / ZYDATIß (2000: 7f), KOCA (2014: 3f) und andere kritisieren. Dabei wünscht sich ein Großteil mehrsprachiger Lernender die Einbeziehung ihrer Herkunftssprachen und -kulturen (siehe VOLGGER 2012: 455).

Die Annäherung zwischen Ideal und Realität von Mehrsprachigkeit erfordert demnach noch viel Forschungs- und Handlungsbedarf. Zwar wird von vielen Seiten gefordert, dass sich endlich der „Paradigmenwechsel vom monolingualen hin zum multilingualen, vernetzten Denken [...] vollziehen“ muss (MARTINEZ 2015a: 14). Das Forschungsfeld der Mehrsprachigkeitsdidaktik, das sich dieser Aufgabe widmen könnte, tut sich dabei schwer, da die bestehenden Ansätze – darunter das Gesamtsprachencurriculum (z.B. HUFSEISEN 2005), die Interkomprehensionsdidaktik (z.B. MEIßNER 1998), das Konzept Sprachenbewusstheit (z.B. KRUMM 2012), das sprachenübergreifende Lernen (z.B. BEHR 2007) und der Herkunftssprachenunterricht (z.B. THÜRMANN 2003) – zersplittert und getrennt voneinander betrieben werden, teilweise nur bestimmte Gruppen von Sprachen anvisieren und damit

andere Sprachen, oftmals die typischen Herkunftssprachen von Schüler*innen in Deutschland, ausschließen und zu großen Teilen soziale und politische Fragen von Mehrsprachigkeit außer Acht lassen.

Für die vorliegende Arbeit wurde das Konzept *Sprachenbewusstheit* (SB) gewählt. Obwohl es derzeit laut SCHMELTER (2012: 189) „eklektisch und theoretisch nicht zufriedenstellend fundiert“ ist, wird die These vertreten, dass dieses Konzept entsprechend weiterentwickelt die verschiedenen Strömungen der Mehrsprachigkeitsdidaktik vereinen könnte. Dies zu belegen, dafür reicht der Rahmen dieser Arbeit nicht aus. Im Mittelpunkt steht hingegen die Ausgestaltung von SB als kritische und an der Realität orientierte Fähigkeit, die insbesondere soziale und machtbazogene Aspekte von Sprachen und Mehrsprachigkeit nicht ausklammert und die kulturell-sprachlichen Identitäten der Schüler*innen direkt mit einbezieht.

Wieso Rap?

Das zweite Standbein der Arbeit bildet die Betrachtung von Rapmusik. Bei Rap handelt es sich um eine musikalische Erscheinungsform des vielfältigen, soziokulturellen Phänomens HipHop, das bereits ausgiebig aus kultur- und sprachwissenschaftlicher Perspektive analysiert worden ist. Bedeutsam für diese Arbeit ist, dass Rap ein Ort ist, „wo Sprachideologien und -identitäten geformt, gestaltet und heftig angefochten werden und wo Sprachen selbst gebeugt, erschafft und manchmal (oft absichtsvoll) bis zur Unkenntlichkeit verbogen werden“ (ALIM 2009b: 2) (v.A.ü.).

Der Fokus der Arbeit liegt auf einer besonderen Form von Rap, nämlich dem so genannten *conscious rap* (CR), in dem – anders als im Party-, Gangsta-Rap oder anderen Rap-Genres – die Künstler, über ihre Umgebung und ihre eigene Persönlichkeit individuell oder kollektiv reflektieren. Innerhalb dieses Genres wird zudem ausschließlich mehrsprachiger Rap betrachtet.

Die Forschungsfrage

Der Erkenntnisgewinn der Arbeit soll aus der Verbindung von Mehrsprachigkeit und Sprachenbewusstheit auf der einen und Rap auf der anderen Seite resultieren. CR soll in zweierlei Hinsicht fruchtbar gemacht werden: Einerseits, wie er Bedingungen gesellschaftlichen Plurilingualismus und individueller Mehrsprachigkeit reflektiert, abbildet, verarbeitet und selbst produziert. Und andererseits, wie er genutzt werden kann, um Mehrsprachigkeit pädagogisch und didaktisch zu fördern, und zwar konkret anhand des Konzeptes von kritischer SB. Damit lautet die übergreifende Fragestellung: Welches Potenzial hat

mehrsprachiger CR für die Förderung von kritischer SB? Dabei soll es nicht bei der Überarbeitung und Verknüpfung der erwähnten theoretischen Aspekte belassen werden, sondern auch Unterrichtsvorschläge sollen praktisch und konkret den Weg weisen, wie CR dazu beitragen kann, Mehrsprachigkeit im Unterricht *real* werden zu lassen, denn viele Didaktiker sind sich darin einig, dass es gerade dafür an konkreten Materialien fehlt (siehe z.B. BREIDBACH / MEDINA / MIHAN 2014: 104 und REIMANN 2015: 7).

Der Aufbau der Arbeit

Die Arbeit ist wie folgt strukturiert: In Kapitel 2 wird zunächst der soziolinguistische Hintergrund genauer definiert: Was bedeutet Mehrsprachigkeit in der heutigen Gesellschaft? Wie stehen Sprachen, Macht und Identität im Verhältnis, mit besonderem Blick auf Lernen und Schule? In Kapitel 3 wird daraufhin gezeigt, inwiefern mehrsprachiger CR diese Aspekte widerspiegelt, inwiefern sich z.B. Sprachhierarchien im Rap widerspiegeln oder sie unterwandert werden. Hierfür werden fünf mehrsprachige Rapsongs exemplarisch vorgestellt. In Kapitel 3.3 wird anschließend angerissen, wie sich eine mehrsprachige Schule auf Grundlage der zuvor erlangten Erkenntnisse weiterentwickeln muss. In Kapitel 4 werden diese Erkenntnisse auf das didaktische Konzept der Sprachenbewusstheit angewendet. Dabei wird insbesondere seine kritische Dimension definiert, erweitert und ausgestaltet. Kapitel 5 stellt dann die Verbindung zwischen CR und SB her. Hier wird die zentrale Frage „Inwiefern kann mehrsprachiger CR die Entwicklung von kritischer SB fördern?“ sowohl theoretisch als auch durch konkrete Unterrichtsvorschläge beantwortet. Es gilt dabei, auch dem Zweifel nachzuspüren, ob und wie der Grundwiderspruch zwischen HipHop als einer „Gegen-Kultur“ und Schule als einer offiziellen, staatlichen Institution im Interesse aller und vor dem Hintergrund existierender soziopolitischer Gefüge aufgelöst werden kann. Denn nur wenn dies gelingt, so die These, kann ein solcher Unterricht tatsächlich positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung der mehrsprachigen Schüler*innen als auch auf die plurilinguale Gesellschaft einwirken.

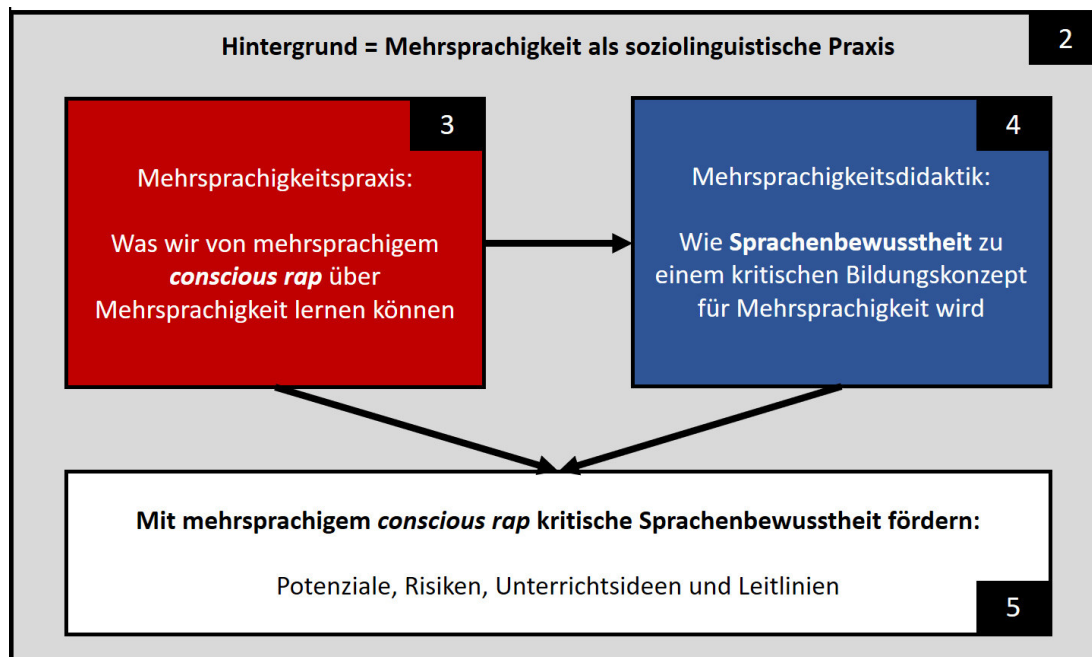


Abbildung 1: Aufbau der Master-Arbeit

2. Mehrsprachigkeit als soziolinguistische Praxis

Also, wenn du mich wirklich verletzen willst, dann beleidige meine Sprache. Sprachliche Identität ist die Kehrseite der Medaille ethnischer Identität – ich bin meine Sprache. Erst wenn ich auf meine Sprache stolz sein kann, kann ich auf mich selbst stolz sein. Erst wenn ich texanisches Chicano, Spanisch, Tex-Mex und all die anderen Sprachen, die ich spreche, als legitim anerkennen kann, kann ich meine eigene Legitimität anerkennen. Erst wenn ich zweisprachig schreiben und den sprachlichen Code wechseln kann, ohne ständig übersetzen zu müssen; solange ich Englisch oder Spanisch sprechen muss, wenn ich lieber Spanglish sprechen würde, und solange ich mich auf den Englischsprechenden einstellen muss und er sich nicht auf mich, so lange wird meine Sprache illegitim sein (Zitat in Hu 2003: 11).

Was bedeutet Mehrsprachigkeit heutzutage? Dieser Frage soziolinguistisch nachzugehen, ist die Grundlage dafür, in dieser Arbeit Konzepte und Unterrichtsvorschläge zu entwickeln, die Mehrsprachigkeit als echte, lebensweltliche, soziale und identitätsbezogene Bedingung anerkennen und als ebensolche Fähigkeit fördern.

2.1. Modelle von Mehrsprachigkeit

Es gibt verschiedene Modelle, die individuelle Mehrsprachigkeit abbilden. Einige davon beziehen sich auf den Erwerb von Mehrsprachigkeit und unterscheiden beispielsweise zwischen dem simultanen und dem sukzessiven je nach Zeitpunkt des Erwerbs der Sprachen (siehe BAUSCH 2003; TRACY 2014: 17-26). Diese Modelle unterscheiden zudem oft nach der jeweiligen Sprachfähigkeit (sie sprechen von minimalen und maximalen Zweisprachigkeitsformen, ausgewogener oder dominanter Art, und von Semilingualismusformen) (siehe z.B. BAUSCH 2003).

Für die vorliegende Arbeit sind sie nicht von besonderem Interesse, weil diese Modelle sich auf die so genannte Zweitsprachenerwerbsforschung beschränken, die sich auf Lernende konzentriert, die im deutschsprachigen Kontext Deutsch als Zweitsprache neben einer anderen Erstsprache erwerben. Wie im Verlauf dieser Arbeit noch deutlicher gemacht wird, wird diese Forschung in gewissem Sinne der Welt der Sprecher*innen nicht gerecht, da sie die Fähigkeiten in den erworbenen Sprachen an der Norm des Standards der jeweiligen Sprache misst. Begriffe wie „Semilingualismus“ oder „doppelte Halbsprachigkeit“ weisen eine starke Defizitorientierung auf, die ausblendet, dass die Sprecher*innen ja in ihrer Lebenswelt funktional kommunizieren können.

Ein wichtiges Begriffspaar aus dieser Forschung soll dennoch übernommen werden, und zwar das von Herkunfts- und Familiensprache. Bei ersterer handelt es sich um die „zuerst erworbene Sprache eines Individuums, das selbst in einer Familie aufwächst, in der nicht

(ausschließlich) die Sprache der umgebenden Mehrheitsgesellschaft verwendet wird“ (BREHMER / MEHLHORN 2015: 3). Diese wird oftmals nicht so umfassend beherrscht wie von den Eltern, da meist keine formelle Instruktion (z.B. in der Schule) stattfindet (siehe POLINSKY 2015).¹ Bei Familiensprachen handelt es sich um die tatsächlich in den Familien dominierende Sprachform, die z.B. Mischungen aus Herkunfts- und Umgebungssprache umfassen kann (siehe BREHMER / MEHLHORN 2015: 4).

Von Relevanz für diese Arbeit ist die Unterscheidung nach Ursachen von Mehrsprachigkeit. WOLFF (2010: 180f) differenziert zwischen „enforced“, also (durch Migration) erzwungener Mehrsprachigkeit (für die das eben erläuterte Begriffspaar relevant ist), „elitist“, elitärer seit früher Kindheit durch bilinguale Erziehung angestrebter Mehrsprachigkeit, „instructed“, schulisch angebahnter Mehrsprachigkeit, und „geographically and socially induced“, also durch eine plurilinguale Umgebung verursachter Mehrsprachigkeit.

Auch die Sprachpraktiken von Schüler*innen mit Deutsch als einziger Kommunikations-sprache sind heterogen (siehe TRACY 2014: 18; CREESE / BLACKLEDGE 2015: 22). WANDRUSZKA (zitiert aus dem Jahr 1997 in OOMEN-WELKE / DIRIM 2013: 8) nennt dies „innere Mehrsprachigkeit“. Zu betrachten sind sämtliche Variationen diaphasischer (nach Kommunikationssituationen variierende Stilebenen und Register), diastratischer (von verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen gebrauchte Soziolekte), diatopischer (an verschiedenen Orten des Sprachgebiets gesprochene Dialekte) und sogar individueller Art (so genannte Idiolekte). Diese Varietäten sind teilweise so unterschiedlich, dass TRACY (2014) die Einteilung in Ein-, Zwei- und Mehrsprachigkeit aus linguistischer Sicht anzweifelt. Was als eigenständige Sprache und was als Varietät gelte, sei nicht naturgegeben, sondern Resultat politischer Prozesse.

2.2. Sprache und Macht

Die Frage nach den Ursachen von Mehrsprachigkeit lässt deren sozialen Kontext in den Vordergrund rücken. Wie in der Einleitung geschildert, soll Sprache in dieser Arbeit im Kontext von Gesellschaft betrachtet werden. Dazu eignen sich insbesondere zwei Konzepte, das des *Diskurses* und das der *Hegemonie*.

¹ REIMANN (2015: 11) definiert eine Herkunftssprache als die „jeweilige Standardvarietät der Herkunftsregion“. Dieser Definition folge ich nicht, da sie unterstellt, dass die Elterngeneration diesen Standard beherrschen oder benutzen würde, was nicht immer der Fall ist.

Der Begriff des Diskurses, der mittlerweile inflationäre Verwendung gefunden hat, beschreibt nach FAIRCLOUGH (zitiert in DZUDZEK / KUNZE / WULLWEBER 2014: 10f) „eine Sammlung von Praktiken, die semiotische Elemente enthalten“. Mit Praktiken sind hierbei „alle Formen linguistisch vermittelter Handlungen (Reden, Texte, Bilder, Gesten)“ (ebd.) gemeint. Das Interessante am Diskursbegriff ist, dass er im Rahmen der Diskursanalyse erlaubt zu untersuchen, welche Regeln regulieren, „was gesagt werden kann, wie es gesagt werden kann, wer in welchem Namen sprechen darf und welche diskursiven Strategien eingesetzt werden“ (ebd.).

Dies offenbart die Verbindung zwischen Diskursen und Macht. Im Gegensatz zum klassischen Verständnis einer repressiven Macht, die diktiert und Gewalt ausübt, betont FOUCAULT ihre „produktiven Anteile“ (ebd.). Macht entsteht dadurch, dass Bedeutung sich im sozialen Prozess durch die Interaktion gesellschaftlicher Akteure generiert. Akteure ringen um verschiedene Deutungen; und es gibt solche Akteure, die sich Deutungshoheit erkämpfen und verteidigen. *Hegemoniale* diskursive Praktiken (im Sinne des italienischen Sozialphilosophen GRAMSCI) sind solche, die von gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen gestützt werden, da sie zu deren Konsolidierung beitragen (siehe DZUDZEK / KUNZE / WULLWEBER 2014: 13; FAIRCLOUGH 1999).

Ein Grunddesiderat dieser Arbeit lautet daher, dass „die Produktion und Reproduktion sozialer Verhältnisse zunehmend von Praktiken und Prozessen einer weit gefassten kulturellen Natur abhängen“ (FAIRCLOUGH 2010: 219) (v.A.ü.). An gleicher Stelle formuliert FAIRCLOUGH (ebd.) es noch drastischer:

Macht wird mehr durch die Herstellung von Zustimmung als durch Zwang, mehr durch Ideologie als durch physische Kraft, mehr durch die Einimpfung von Selbstdisziplinierungspraktiken als durch das Einschlagen von Schädeln ausgeübt.

Diese Auffassung von Macht und Sprache lässt jedoch auch Raum für folgende Deutung: Wenn in Sprache um Macht gerungen wird, ist sprachliches Handeln ein Ort, wo eine Transformation sozialer Verhältnisse angestoßen werden kann.

2.3. Sprache, Macht und Schule

Am Beispiel der Institution Schule soll der Zusammenhang von Macht und Sprache verdeutlicht werden. Nach den französischen Sozialphilosophen BOURDIEU und FOUCAULT sind Schulen von institutionellen Normen und Praktiken durchsetzt, die mit den Machtstrukturen der dominanten Gesellschaft in „Komplizenschaft“ stehen (siehe GARCÍA / WEI 2014: 47; HU

2003: 290f), die diskursive Praktiken zum Erhalt dieser Machtstrukturen reproduzieren und die selbst Macht ausüben, da viele weitere Domänen wie z.B. die Arbeitswelt durch Schule vermittelt werden (siehe FAIRCLOUGH 2010: 220).

Forscher*innen wie CADIERO-KAPLAN (2004), CENOZ / GORTER (2014), GARCÍA / SKUTNABB-KANGAS / TORRES-GUZMÁN (2006), GARCÍA / WEI (2014) und GOGOLIN (2006; 2008; 2010) zeigen, dass Unterricht deutlich vom soziokulturellen Kontext geprägt ist. Gewählte und zugelassene Unterrichtssprachen offenbaren, wie eine Gesellschaft sich im Verhältnis zu anderen Gesellschaften definiert, welche kulturell-sprachlichen Identitäten erwünscht sind und welche Einstellungen gegenüber „anderen“ dominieren. Diese Ideologien fasst GOGOLIN in ihren Arbeiten unter der Bezeichnung als „monolingualen Habitus“ mit Blick auf das deutsche Bildungssystem zusammen.

Die folgende Tabelle umreißt, welche Ideologien im aktuellen deutschen und in vielen westlichen Bildungsinstitutionen vorherrschen. Auch wenn Lehrer*innen und Forscher*innen immer wieder daran rütteln, sind diese doch institutionell stark verankert.

National-sprachentum	Als vollwertige Sprachen gelten nur Nationalsprachen, insbesondere jene, die einem Nationalstaat eindeutig zuzuordnen sind (z.B. Deutsch-Deutschland) (siehe z.B. GOGOLIN 2008: 2f).
Euro-zentrismus	Europäische Nationalsprachen genießen höheres Prestige als Nationalsprachen typischer Einwanderungsländer in Afrika und Asien. Dabei sind west- und nordeuropäische Nationalsprachen deutlich prestigeträchtiger als südosteuropäische.
Englische Dominanz	Die Vormachtstellung des Englischen wird als Sprache der wirtschaftlichen Globalisierung überall verteidigt und ausgebaut (siehe z.B. CASPARI / ZYDATIS 2000: 7; GARCÍA / SKUTNABB-KANGAS / TORRES-GUZMÁN 2006).
Standard, sonst nichts!	Akzeptiert wird jeweils nur die nationale Standardnorm einer Sprache. Andere Varietäten werden ignoriert oder als schädlich für den Spracherwerb missbilligt (siehe GARCÍA / WEI 2014: 58). Die bildungssprachliche Beherrschung der Amtssprache des Landes wird oft schon bei jungen Schüler*innen vorausgesetzt (GOGOLIN, zitiert in KNAPPIK / THOMA 2015: 15).
Puristische Trennung	Der Rückgriff auf Erstsprachen oder Sprachen, die nicht „Zielsprache“ sind, wird vermieden. Übersetzungen oder <i>code-switching</i> (das Hin- und Herwechseln zwischen Sprachen in einer Äußerung) werden missbilligt oder gar sanktioniert (siehe GARCÍA / WEI 2014: 53; CREESE / BLACKLEDGE 2010: 104f).
Wenn von diesen Regeln abgewichen wird, dann nicht auf systematische Art und Weise, sondern in der Form „kurioser Ausnahmen“. Die Differenzkonstruktion abweichender Sprachpraktiken als „anders“, „nicht-standardgemäß“ oder „exotisch“ wird dadurch aufrechterhalten (siehe NEW LONDON GROUP 2005: 15).	

Tabelle 1: Die Monolingualismus- und Standard-Norm der (deutschen) Schule

Es bestehen im Bildungssystem klare Sprachhierarchien, was Prestige und soziale Wertungen und Funktionen, die Sprachen und Sprachvarietäten annehmen können, angeht. Festgelegt werden diese diskursiv in curricularen Beschlüssen, meist auf nationaler Ebene. Den Grund für diese Entwicklung sehen HOLMES (2015: 16), LO BIANCO (2005: 96f) und GOGOLIN (2008: 2f)

im Prozess der Nationalstaatenbildung im 19. Jahrhundert, im Zuge dessen bestimmte Sprachen und Sprachvarietäten offiziellisiert wurden und privilegierte Funktionen erhielten. „Der Nationalstaat“, so LO BIANCO (2005: 97), „eliminierte zwar nicht die Diversität und den Plurilingualismus, aber er drängte sie funktional an den Rand“ (v.A.ü.). Anderen Sprachen konnte seitdem nur mithilfe eines politischen Akts Legitimität zugewiesen werden (wie z.B. im Zuge der Entstehung der Europäischen Union der Fall); bei den am meisten verbreiteten Sprachen von Zuwanderer*innen in Deutschland (wie z.B. Türkisch, Arabisch, Farsi etc.) steht dies allerdings aus (siehe GOGOLIN 2008: 2f).

Aus diesen Voraussetzungen ist eine gewisse Doppelmoral im Bildungssystem erwachsen. Je nach Prestige der gesprochenen Sprachen, wird die Mehrsprachigkeit eines Kindes entweder als Kapital oder als Gefahr und Hindernis betrachtet (siehe TRACY 2014: 20). Die Fähigkeiten von mehrsprachigen Kindern, die keine mit Prestige verbundenen Sprachen sprechen oder in ihren Sprachen nicht der bildungssprachlichen Standardnorm entsprechen, werden nicht wertgeschätzt (siehe CENOZ / GORTER 2014: 244; POLINSKY 2015: 8f).² Und ebenso haben diejenigen einsprachigen Kinder mit Vorurteilen zu kämpfen, wenn sie in dieser nicht in der Lage sind, schriftsprachliche Standards zu erreichen.

2.4. Sprache, Macht und Identität

Bereits mit Blick auf Kapitel 3, in dem mit dem Beispiel des *conscious rap* eine kulturell-sprachliche „Gegen-Kultur“ vorgestellt wird, kann man sich an dieser Stelle fragen: Welche Auswirkungen haben die geschilderten sprachpolitischen Voraussetzungen auf Lernende?

In Casparis und Zydatiſ’ Zwiegespräch (CASPARI / ZYDATIŦ 2000: 5-7) wird deutlich, wie wichtig Eltern die Entscheidung ist, welche Sprache ihr Kind in der Schule lernt. Neben vielen Gründen spielt hier die berufliche Nützlichkeit eine große Rolle. Mehrsprachigkeit hat nämlich ganz materielle Auswirkungen, denn symbolisches Kapital, also z.B. die Beherrschung bestimmter Sprachen oder Diskursformen ist nicht von materiellem Kapital zu trennen. Sprachen und Sprachvarietäten mit hohem Prestige ermöglichen Zugang zu Arbeit, Handel und Institutionen, die denjenigen verschlossen bleiben, die diese nicht beherrschen.

² Dies spiegelt sich auch in Bilingualismusprogrammen wider. Schüler*innen mit wenig prestigeträchtiger Mehrsprachigkeit werden in subtraktive Programme integriert, deren Ziel der schnellstmögliche Übergang von der Herkunftssprache zur Standardsprache des Landes ist. Additive Programme sind denjenigen Kindern vorbehalten, die eine starke *community* haben, die diese selbst organisiert (wie in Deutschland teilweise für Türkisch der Fall) oder die Prestige-Sprachen wie Englisch, Französisch oder Spanisch sprechen (bilinguale Schulen und Europa-Schulen) (siehe GARCÍA / WEI 2014 und OOMEN-WELKE / DIRIM 2013).

Dominante Sprachpraktiken sind Voraussetzung für akademischen und ökonomischen Erfolg (siehe GARCÍA / WEI 2014: 48).

Was aus der Sicht der Eltern von Thomas, des fiktiven Schülers im angesprochenen Beispiel, eine Frage der richtigen Wahl ist, ist aus Sicht von migrationsbedingt mehrsprachigen Schüler*innen oft eine diskriminierende Realität. Ihre Mehrsprachigkeit ist nicht frei gewählt und sie eröffnet keine Perspektiven, sondern wird im Gegenteil bestraft. „Heutzutage ist die Bestrafung nicht körperlich, sondern funktioniert durch Unterricht und Bewertungen, die monolingualen Sprachstandards folgen und dafür sorgen, dass bilinguale Schüler schlechtere Noten bekommen, sich unangebracht fühlen und in den Schulen versagen“ (GARCÍA / WEI 2014: 56) (v.A.ü.). Sprache wird also zu einem „Instrument sozialer Distinktion“ (KNAPPIK / THOMA 2015: 10): Während bestimmte Mehrsprachigkeit gesellschaftlich erwünscht ist und gefördert wird, führt die lebensweltliche Mehrsprachigkeit vieler migrationsbedingt Mehrsprachiger zu sozialer Marginalisierung. GARCÍA / SKUTNABB-KANGAS / TORRES-GUZMÁN (2006: 20) und KNAPPIK / THOMA (2015: 17) nennen dies „Linguizismus“; analog zu Rassismus bedeutet dies Exklusion durch Sprache, in diesem Fall institutionell und systematisch.

Schüler*innen wird deutlich gemacht, dass sie sich ihrer Art zu sprechen, die mit ihrer ethnischen und sozialen Herkunft verbunden ist, entledigen und stattdessen dominante kulturelle und sprachliche Praktiken übernehmen müssen, um Erfolg zu haben (siehe ALIM 2009a: 214f). Dass dies auch Konsequenzen für die Identität mehrsprachiger Lernender hat, steht außer Frage. Das Zitat zu Beginn dieses Kapitels soll dies verdeutlichen. Die Identität einer Person bildet sich überhaupt erst über „komplexe semiologische Sprachen“ (in der Terminologie des französischen Philosophen BARTHES) aus, zu denen Kleidungsstil, habituelle Handlungen, Gesten und eben auch Sprache gehören (zitiert in IBRAHIM 2011: 222). Werden nun bestimmte Teile dieser Identität durch gesellschaftlich dominante Diskurse und Prozesse hegemonisch delegitimiert, während andere legitimiert werden, ist es wahrscheinlich, dass „Lernende einen Sinn von Unterlegenheit internalisieren, der potentiell ihr Selbstwertgefühl und ihre akademischen Selbsterwartungen beschädigt“ (CUMMINS, zitiert aus dem Jahr 2001 von BREIDBACH / ELSNER / YOUNG 2011: 12). Ein Gefühl von Versagen und Mangel an Selbstbewusstsein sind die Folge (siehe CENOZ / GORTER 2014: 243-245; KOCA 2014).

Mehr noch kommt es zu einer postkolonialen Form des *othering*, zu einer Differenzkonstruktion als „andere“ (siehe HIGGINS 2011: 10; KNAPPIK / THOMA 2015: 9): Wenn die Nationalsprache vor der Bedrohung anderer, fremder Sprachen geschützt werden muss, so bedeutet das für viele, die Nation muss vor der mehrsprachigen und mehrkulturellen

Identität ihrer Sprecher*innen geschützt werden (siehe GARCÍA / WEI 2014). Deren Identität wird als störend empfunden. Aber es ist eine Identität, die sie sich nicht selbst gegeben haben, sondern die ihnen durch eben diese diskursiven hegemonialen Prozesse des *othering* zuteilwird (siehe IBRAHIM 2011: 224 für das Beispiel „blackness“). Diese Sprecher*innen befinden sich in einer Situation, in der sie aufgrund bestimmter sprachlicher (und kulturell-ethnischer) Eigenschaften als Angehörige einer bestimmten Gruppe imaginiert, konstruiert und entsprechend behandelt werden. In ihren familiären Kontexten, in ihren Herkunftsländern waren sie nicht „Migrant*in“, „Schwarze*r“, „Türk*in“ oder „Kanake“³, sondern sie werden dazu gemacht.⁴

Diese Prozesse des *othering* und der Diskriminierung gelten mit Einschränkungen auch für Sprecher*innen, die nur eine Sprache beherrschen. Weichen ihre Varietäten und Register vom nationalen oder regionalen Standard ab und sind möglicherweise von „ausländischen“ Einflüssen ihres Milieus geprägt, sind sie ebenso oftmals Ziel von Vorurteilen und hegemonialen Zuschreibungen, die sie wahlweise als „ungebildet“, „vom Land“ oder „der Unterschicht zugehörig“ stigmatisieren.

³ „Kanake“ ist ein Schimpfwort, das unspezifisch auf beliebige Ethnien mit „südländischem Aussehen“ angewandt wird.

⁴ Diesen Prozess der Identitätsbildung durch Zuschreibungen auf Grundlage symbolischer Praxen zeigt Judith BUTLER für Gender mit dem Begriff der Performativität analog auf. IBRAHIM (2011) nimmt auf ihre Theorie Bezug.

3. Rap als Spiegel von Mehrsprachigkeit

Im Kontrast zu Kapitel 2 untersucht Kapitel 3 nun mehrsprachigen Rap als Spiegel gesellschaftlicher Verhältnisse. Es beschäftigt sich damit, wie mehrsprachige Jugendliche ihre Identitäten unter den von Macht bestimmten Bedingungen dennoch aktiv und selbstbewusst aushandeln und damit an diesen Bedingungen und der Macht selbst rütteln. Konkret geht es darum zu verstehen, welche Positionen Rapper*innen (auch MCs genannt) in diesem sprachpolitischen Geflecht einnehmen und wie sie diese künstlerisch-sprachlich zum Ausdruck bringen. Dafür wird in Kapitel 3.1 Rap als musikalisches Genre allgemein vorgestellt. In 3.2 werden fünf Fallbeispiele analysiert. In Kapitel 3.3. wird abschließend die Verbindung zum vergangenen Kapitel hergestellt, indem Thesen zu der Frage formuliert werden, wie Mehrsprachigkeit im Bildungssystem anders gedacht werden muss, wenn es sich an der realen Mehrsprachigkeit, wie sie im Rap sichtbar wird, messen lassen möchte.

3.1. Kulturgeschichte und Ästhetik von Rap

Bei Rap handelt es sich um eine Kunstform von HipHop, einer kulturellen Strömung, der auch die Kunstformen *Writing* (die Gestaltung von Wänden mit Graffiti), *DJing* (Techniken des „Auflegens“ von Musik) und *Break-dancing* (eine Form des Tanzes) zuzuordnen sind. Innerhalb von Rap kann man zwischen *writtens*, also geschriebenen Songs, und *freestyling*, also Improvisation, unterscheiden. Beim *freestyling* treten Rapper im Wechsel gegeneinander an (*battle*) oder performen nacheinander (*cypher*) (siehe NEWMAN 2005: 405).

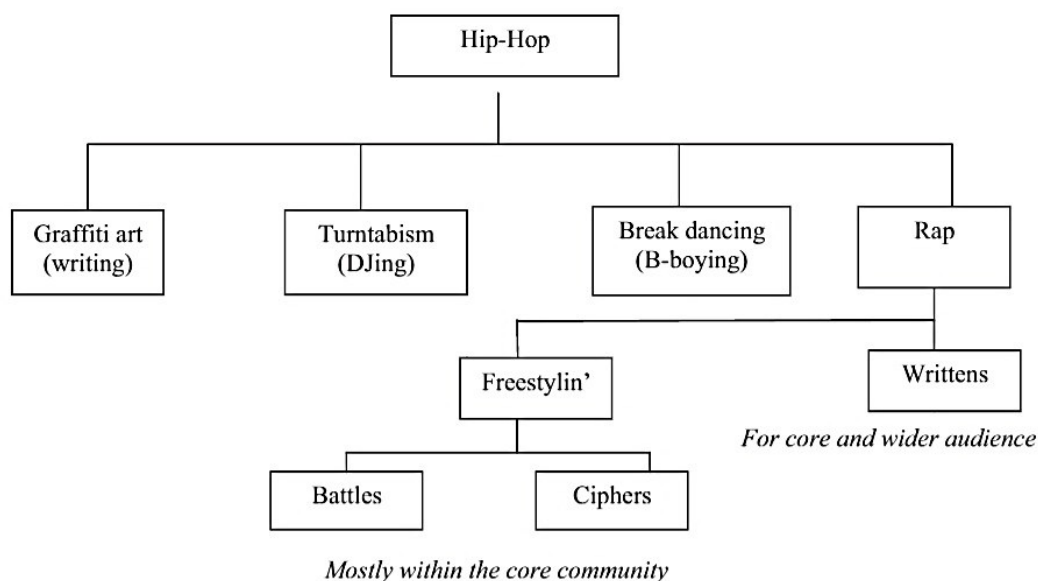


Abbildung 2: Die Kunstformen des HipHop nach NEWMAN

Für diese Arbeit ist die Entstehung und Verbreitung der HipHop-Kultur von Relevanz, da sie eng mit Fragen von Sprache, Identität und Macht verknüpft ist. Laut STEMMLER (2007: 14, 17) entstand HipHop in der Bronx von New York in den 70er Jahren. Seine Wurzeln sind kulturell vielfältig und speisen sich aus der Kultur der dort lebenden Afroamerikaner*innen und Einwanderer*innen aus Puerto Rico und anderen Teilen der Karibik. Ein großer Einfluss wird der oralen, afrikanischen Kultur der *griots* (grob Geschichtenerzähler) zugerechnet (siehe auch KREKOW / STEINER / TAUPITZ 2003).

DALZELL (2014: 21) fasst gut zusammen, welche Bedeutung diese orale Tradition für den Rap hat; rappen bedeutet demnach die Erfüllung vielfältiger kommunikativer und über Kommunikation hinausgehender Funktionen:

Wie Rapper sind Griots mehr als Geschichtenerzähler. Als Wortkünstler handeln sie als Historiker, Genealogen, Diplomaten, Vermittler, Übersetzer, Lehrer, Ermahner, Zeugen, Überlieferer, Berater, Schlichter, Anpreiser, Schwätzer, Satiriker und politische Kommentatoren (v.A.ü.⁵).

Sozialer Hintergrund der Entstehung des HipHop-Phänomens sind Verteilungsdisparitäten, die sich in ethnien- und klassenspezifisch segregierten Wohnquartieren manifestierten. Aufgrund des Mangels an ökonomischen Ressourcen, ihrer sozial niedrigen Stellung und rassistischer Ausgrenzung war es den Menschen verwehrt, Diskotheken zu besuchen oder an anderen kulturellen Praktiken teilzunehmen, sodass sie in diesen Vierteln selbst als Kulturschaffende aktiv wurden. Zudem etablierten führende Gemeindemitglieder die HipHop-Kultur, um der Gewalt zwischen rivalisierenden Gangs ein Ende zu setzen (siehe SEELIGER 2012: 168; VIOLA / PORFILIO 2012: 5).

Seit den 80er Jahren hat sich die HipHop-Kultur global verbreitet. Überall wird HipHop lokalisiert und rekontextualisiert, d.h. mit lokalen Themen, Bräuchen, Sprachen, Musikinstrumenten und Stilen kombiniert. Aufgrund dieser Vielfalt kommen PENNYCOOK / MITCHELL (2009: 40) zu dem Schluss, dass man von dem „einen“ Ursprung gar nicht sprechen könne, sondern dass das Lokale im HipHop so bedeutend sei, dass es sich nicht um eine lineare Progression mit Ursprung in den USA handele, sondern um multiple, global vernetzte Ursprünge. In Europa, und dabei vor allem in Frankreich, haben besonders Migrant*innen die HipHop-Kultur aufgenommen. Laut ANDROUTSOPOLOUS (zitiert in KLUGE 2007: 138) macht deren Anteil bei Rapper*innen in Frankreich 92%, in Deutschland 60% aus. Erhalten bleibt

⁵ Aus Gründen der Lesbarkeit wurde in dieser Übersetzung auf die Hinzufügung des Gender-Suffixes *innen verzichtet.

dabei die Tendenz, dass HipHop zumeist in Vororten postindustrieller Städte floriert (siehe STEMLER 2007: 15). Moderne digitale Techniken der Produktion und Verbreitung von Rap über das Internet haben in den letzten Jahren zu einer Diversifizierung des Phänomens geführt.

Zur Entwicklung des HipHop gehört außerdem dessen Kommerzialisierung. Aufgrund der schnell steigenden Beliebtheit von HipHop insbesondere auch bei Angehörigen der kaufkräftigeren weißen Mittelschicht konzentrierten sich große Plattenlabels schnell auf die Vermarktung von Rapstars. HipHop und Rapmusik entstanden nunmehr nicht aus sozialer Unterdrückung heraus, sondern stark beeinflusst von wirtschaftlichen Interessen (siehe KREKOW / STEINER / TAUPITZ 2003). VIOLA / PORFILIO (2012: 5f) sehen hierin den Hauptgrund, wieso kritische Themen um Marginalisierungskämpfe, Ausbeutung und Apartheid einer Kultur der Gier und des Individualismus weichen mussten, die das materialistische, misogynistische, homophobe und gewaltverherrlichende „Gangsta-Image“ erfolgreicher Geschäftsmänner reproduzierte. Der Impuls des Widerstands gegen gesellschaftliche Ungerechtigkeiten wurde dadurch durch eine Ideologie verdrängt, die Erfolg durch die individuelle Erlangung und Ausübung von Reichtum und Macht definiert.

Wesentliche ästhetische Merkmale von Rap

Bei Rap handelt es sich um eine musikalisch-sprachliche Unterform von HipHop. LENSCH (2014b: 49) definiert ihn als „skandierende[n] Sprechgesang über einem Beat“. Ein *beat* bezeichnet dabei den gesamten instrumentalen Teil eines Musikstückes, der wahlweise mit Instrumenten oder am Computer elektronisch und teilweise aus bereits vorliegenden Tonaufnahmen durch digitale Bearbeitung (*sampling*) erzeugt werden kann. Diesem instrumentalen Teil zugrunde liegt meist ein aus 4 Perkussionselementen bestehender Rhythmus, der sich durch den Song hindurch wiederholt und den metrischen Puls des Musikstücks bildet. Auch diese kleineren musikalischen Einheiten werden als *beats* bezeichnet (siehe LENSCH 2014a: 45). Aufgrund der globalen Verbreitung von Rap verschmelzen *beats* mit lokalen Kulturen: Rhythmen, Melodien, Instrumente und musikalische Zitate aus verschiedensten Stilen wie Jazz, Reggae, Salsa, Flamenco u.v.m. finden Eingang in die Gesamtkomposition.

Typischerweise ist ein Rapsong in Strophen (*verses*) (nicht zu verwechseln mit den Versen eines Rapsongs, die man *lines* nennt) und Refrain (*chorus* bzw. *hook*) gegliedert und kann zusätzlich eine *bridge* (eine musikalische Überleitung) enthalten. Nicht selten kommt es vor,

dass die *verses* rhythmisch gesprochen werden, während der *chorus* gesungen wird. Dafür arbeiten MCs und Sänger*innen gelegentlich zusammen.

Der Sprechgesang einer Rapper*in muss mit dem *beat* harmonieren. Dem Zeit- und Rhythmusempfinden ordnen sich Bedeutungen oft unter, beobachtet LÜDTKE (2007: 97). *Flow* bezeichnet das rhythmische Sprechen im und über den Takt hinweg. Eine Person, die guten *flow* hat, überzeugt mit ihrem Sinn für Rhythmus und Timing. Der *flow* kann jedoch unter Rapper*innen und je nach Lied stark variieren: Entweder der Sprechgesang folgt dem *beat* sehr einheitlich, wirkt dadurch regelmäßig und eher gesungen, oder er macht sich unabhängig von den Akzenten in der Musik, verwendet verschiedene Rhythmen und schlägt auch zwischen die *beats*. Bei letzterem nähert sich die Sprachmelodie oft stärker der gesprochenen an (zu Details siehe LÜDTKE 2007: 100-104; KRIMS 2001: 48-53).

Struktur erzeugen am Ende (oder oft auch innerhalb) einer *line* die Reime (*rhymes*), das wichtigste Element eines Rapsongs. Auch hier gibt es wiederum eine Vielfalt von Möglichkeiten: Für einen Reim braucht es nicht perfekte Übereinstimmungen von Vokalen und Konsonanten, oftmals reicht schon eine leichte Homophonie oder gar die gleiche Anzahl an Silben oder das gleiche Intonationsmuster aus (siehe ALIM 2009b). Die Wichtigkeit von Metrik bildet eine Parallele zwischen Rap und Lyrik. Dies, die Einteilung in *verses* (Strophen) und die Verwendung weiterer poetischer Stilmittel in der Sprache des Rap (wie z.B. Metaphern, Parallelismen, Chiasmen, Alliterationen, Sprachspiele etc.) hat dazu geführt, dass Rap auch unter dem Namen *street poetry* bekannt ist.

Conscious Rap

Im Folgenden sollen fünf Rapsongs exemplarisch vorgestellt werden, die dem Rapgenre des *conscious rap* zuzuordnen sind. Dieser ist von anderen Genres wie Party-, Pimp-, Mack-, Bohemian- oder Gangsta-Rap abzugrenzen (siehe KRIMS 2001: 54ff; SEELIGER 2012: 167). KLUGE (2007) und SEELIGER (2012) bezeichnen ihn auch als Message-Rap bzw. Polit-Rap, wobei es in deren Definitionen leichte Unterschiede gibt.

Für diese Arbeit wird die Bezeichnung *conscious rap* (CR) unter Voraussetzung der folgenden Kriterien gewählt:

- Keine sprachliche Diskriminierung von Menschen oder Gruppen
- Keine Verherrlichung von und kein Aufruf zu Gewalt
- Reflexion über die eigene Identität in Zusammenhang mit Gesellschaft
- Kritische Stellungnahme zu Gesellschaft und gesellschaftlichen Diskursen (oftmals bei gleichzeitiger Schaffung eines alternativen, emanzipatorischen Diskurses)

Verbreitete Themen, die in diesem Rapgenre behandelt werden, sind:

- Gender, Ethnizität und sozialer Hintergrund
- Migrations- und Diskriminierungserfahrungen
- Spannungen in der Gesellschaft
- Suche nach neuen Räumen und Identitäten

3.2. Die Fallbeispiele

Die These dieses Teils der Arbeit ist, dass mehrsprachiger CR sprachlich und künstlerisch auf bewusste Weise den Dialog oder die Konfrontation mit gesellschaftlichen Diskursen eingeht und einem hegemonialen Weltbild eine Alternative entgegensetzt, die nicht oder zumindest nicht vordergründig von kommerziellen Absichten gesteuert ist. Von besonderem Interesse werden dabei die folgenden Fragenkomplexe sein:

- Auf musikalisch-sprachlich analytischer Ebene: Wie wirken die im Rap verwendeten Sprachen mit dessen formalem Aufbau zusammen? (Hierbei liegt der Fokus auf der Makrostruktur des Songs und den Reimen.)
- Auf sozio-kultureller Ebene: Was bedeutet diese sprachlich-kulturelle Praxis für mehrkulturelle und mehrsprachige Identität im gesellschaftlichen Kontext?

Fallbeispiel 1: Calle 13 – Latinoamérica (feat. Totó La Momposina, Susana Baca & Maria Rita)⁶

Calle 13 ist eine puertoricanische Rap-Band (siehe CALLE13 2017). In diesem Song rappt René Perez (genannt „Residente“) zusammen mit drei Vertreterinnen der lateinamerikanischen Popmusik: Totó La Momposina ist Kolumbianerin mit afrikanischen und indigenen Wurzeln (siehe LA MOMPOSINA 2017). Susana Baca ist eine afroperuanische Sängerin (siehe BACA 2017). Maria Rita ist eine brasilianische Pop-Sängerin (siehe RITA 2017). Zudem beginnt der Song mit einer gesprochenen Einleitung (ohne Musik) eines indigenen Radiomoderators aus Cuzco (Peru). Diese Besetzung fällt in wenigen Worten durch ihre kulturelle Vielfalt auf.

Im Folgenden wird die sprachliche Gliederung des Liedes dargestellt.

Teil	Künstler	Sprache(n)
Intro	Radiomoderator	erster Satz auf Spanisch (lateinamerikanische Anden-Varietät) Rest auf Quechua (eine indigene Sprache der Andenregion)
Verse 1	Calle 13	puerto-ricanisches Spanisch
Chorus	Totó La Momposina Maria Rita Totó La Momposina Susana Baca	lateinamerikanisches Spanisch (je nach Ursprungsregion der Sängerinnen verschiedene Varietäten)
Verse 2	Calle 13	puerto-ricanisches Spanisch

⁶ Den Song kann man sich auf Track 1 der beiliegenden CD anhören.

Chorus	Totó La Momposina Susana Baca	lateinamerikanisches Spanisch
	Maria Rita	brasilianisches Portugiesisch
	Alle 3 Sängerinnen	lateinamerikanisches Spanisch (Susana Baca und Totó La Momposina) brasilianisches Portugiesisch (Maria Rita)
Bridge	Alle 3 Sängerinnen	lateinamerikanisches Spanisch (Susana Baca und Totó La Momposina) brasilianisches Portugiesisch (Maria Rita)
Verse 3	Calle 13	puerto-ricanisches Spanisch
Climax	Alle 3 Sängerinnen	lateinamerikanisches Spanisch (Susana Baca und Totó La Momposina) brasilianisches Portugiesisch (Maria Rita)

Tabelle 2: Sprachliche Gliederung von „Latinoamérica“

Es wird deutlich, dass sich die sprachliche Strukturierung an der Gliederung des Liedes sowie an den Sprachen der Interpret*innen orientiert. Calle 13 rappt in den *verses* auf puerto-ricanischem Spanisch, während der *chorus* und die *bridge* von den drei Sängerinnen performt werden, die zunächst alle auf lateinamerikanischem Spanisch singen. Ab der zweiten Hälfte des Liedes singt Maria Rita schließlich in ihrer Muttersprache, dem brasilianischen Portugiesisch.

Das Reimschema ist sehr klar. In den spanischsprachigen *verses* findet man regelmäßige Paarendreime, hier z.B. zu Beginn des Songs. Nur sehr selten wird dieses Reimschema veruntreut.

L	Original	Übersetzung ins Deutsche
1	Soy, soy lo que dejaron ,	Ich, ich bin, was sie übrigließen,
2	soy toda la sobra de lo que se robaron .	ich bin der Rest von dem, was sie stahlen.
3	Un pueblo escondido en la cima ,	Ein verstecktes Dorf (/Volk) auf dem Gipfel,
4	mi piel es de cuero, por eso aguanta cualquier clima .	meine Haut ist aus Leder, deshalb trägt sie jedes Klima.

Der dritte *verse*, der zum Höhepunkt und Ende des Songs führt, wird dadurch noch intensiver wahrgenommen, dass sich nicht nur zwei sondern je vier *lines* aufeinander reimen:

L	Original	Übersetzung ins Deutsche
84	Trabajo bruto, pero con orgullo .	Ich arbeite hart, aber mit Stolz.
85	Aquí se comparte, lo mío es tuyo .	Hier wird geteilt: Was mein ist, ist dein.
86	Este pueblo no se ahoga con marullos .	Dieses Volk (/Dorf) ertrinkt nicht in Tsunamis.
87	Y si se derrumba, yo lo reconstruyo .	Und wenn es einstürzt, bau ich es wieder auf.
88	Tampoco pestañeo cuando te miro	Auch blinzele ich nicht, wenn ich dich ansehe,
89	para que te recuerdes de mi apellido .	damit du dich an meinen Nachnamen erinnerst.
90	La Operación Cóndor invadiendo mi nido .	Die Operation Condor ist in mein Nest eingedrungen.
91	Perdono, pero nunca olvido .	Ich vergebe, aber ich vergesse niemals.

Der *chorus* und die *bridge* hingegen bestehen aus Kreuzreimen oder nicht-reimenden *lines*, die aus Anaphern bestehen. Hier ein Ausschnitt des *chorus*:

L	Original	Übersetzung ins Deutsche
29	Tú no puedes comprar las nubes.	Du kannst die Wolken nicht kaufen.
30	Tú no puedes comprar los colores .	Du kannst die Farben nicht kaufen.
31	Tú no puedes comprar mi alegría.	Du kannst meine Freude nicht kaufen.
32	Tú no puedes comprar mis dolores .	Du kannst meine Schmerzen nicht kaufen.

Interessant ist hierbei zu bemerken, dass bei der Wiederholung des *chorus* (in *lines* 73-76) Maria Rita auf die portugiesische Sprache wechselt. Dabei bleibt die Bedeutung des Textes jedoch fast die gleiche, es ändert sich nur das Personalpronomen:

L	Original	Spanische Entsprechung (l. 29-32)
73	Não se pode comprar as nuvens.	Tú no puedes comprar las nubes.
74	Não se pode comprar as cores .	Tú no puedes comprar los colores .
75	Não se pode comprar minha'legria.	Tú no puedes comprar mi alegría.
76	Não se pode comprar minhas dores .	Tú no puedes comprar mis dolores .

Die Tatsache, dass im Portugiesischen sich die gleichen Wörter reimen wie im Spanischen, offenbart die enge Verwandtschaft zwischen den Sprachen, die auch an anderen lexikalischen, morphologischen und syntaktischen Merkmalen (z.B. Hilfsverb-Infinitiv-Konstruktion, Sprachverwandtschaft der Lexeme etc.) erkennbar ist.

Auf analytischer Ebene kann zusammengefasst werden, dass die Sprachen anfänglich klar getrennte Räume einnehmen (Quechua im *intro*, Spanisch in den *verses*, Brasilianisch im *chorus* und in der *bridge*). Mit Fortschreiten des Songs ist jedoch zu beobachten, dass zumindest das Portugiesische und Spanische dadurch in Beziehung zu einander treten, dass das Portugiesische im *chorus* dem spanischen Text ein Echo verleiht. In der *bridge*, wenn die Sängerinnen als Kollektiv auftreten, verschmelzen die Sprachen miteinander, da die portugiesischen *lines* in die Länge gezogen werden und im Hintergrund des spanischen Gesangs zu vernehmen sind.

Ein einleuchtender Interpretationsansatz ist auf dieser Grundlage, dass der Gebrauch der verschiedenen Sprachen die lateinamerikanische Identität repräsentiert, die sowohl von Trennung als auch Verbundenheit gekennzeichnet ist. Die Tatsache, dass der Radiomoderator auf Spanisch und Quechua und Maria Rita auf Portugiesisch und Spanisch sprechen bzw. singen reflektiert die Mehrsprachigkeit großer Teile der lateinamerikanischen Bevölkerung. Die Auswahl der zu hörenden Sprachen ist als exemplarisch für die Vielfalt an Sprachen in Lateinamerika zu verstehen. Insbesondere der Gebrauch des Quechua am Anfang des Liedes hebt hervor, dass in Lateinamerika eine Vielfalt präkolumbiner Sprachen existiert.

Als *conscious rap* ist dieses Lied deshalb zu betrachten, weil es die Identität eines Kontinents, das hier als Volk („pueblo“) bezeichnet wird, bewusst in den Fokus rückt. Dabei nimmt es auf verschiedene kulturelle Aspekte positiv Bezug. Lateinamerika wird als kämpferischer und vielfältiger Kontinent porträtiert. Das Lied ist von kulturellen Referenzen an landschaftliche Merkmale, Lebensmittel, sportliche Ereignisse, religiöse Riten u.v.m. gespickt. Genauso wird der erfolgreiche Kampf gegen Diktaturen, populistische Politiker, Imperialismus (das Beispiel „Plan Cóndor“) und die Ausbeutung von Rohstoffen und Arbeitskräften, also allgemein gegen feindselige Vereinnahmungen des Kontinents, als Grund für Stolz und Patriotismus angeführt. So entsteht ein vom lyrischen Ich personifiziertes Lateinamerika, das antikapitalistisch, antiimperialistisch, voller Vielfalt, Natur und Liebe ist. Diese Aussage kristallisiert sich im *chorus*, wo Elemente wie Wind und Wasser sowie Gefühle wie Glück und Schmerz, kurz Leben, der kapitalistischen Logik des Kaufens („Tú no puedes comprar...“) entgegengestellt werden.

Der Song erfüllt damit eine für Rap sehr typische Diskursfunktion, nämlich die des Repräsentierens (*represent*): Er ruft auf: „Schaut her! Das ist Lateinamerika!“, schafft einen eigenen, selbstbewussten Diskurs über die lateinamerikanische Identität, eine Idee dessen, was Lateinamerika darstellt und symbolisiert. Die Auswahl der Sprachen (und Künstler*innen, inklusive ihres sprachlichen, regionalen und ethnischen Hintergrunds) ist dabei als performative Inszenierung dieser widerständigen und vielfältigen Identität zu betrachten.

Fallbeispiel 2: MoNa a.k.a. Sad Girl – Azucena⁷

Das Phänomen der japanischen Rapperin und Sängerin MoNa a.k.a. Sad Girl mit Lebenserfahrung im mexikanisch geprägten Los Angeles in den USA hat HELLAND (2015) intensiv aufgearbeitet. In ihrem Song „Azucena“ mischt MoNa die Sprachen Spanisch, Englisch und Japanisch. Während Japanisch ihre Muttersprache ist, übernimmt sie einen amerikanischen Akzent bei der Aussprache des Englischen. MoNas Aussprache des Spanischen ist an der von Chican*s orientiert. Als Chicano, Chicana oder Chican* identifizieren sich in den USA lebende Mexikaner*innen bzw. deren Nachfahren, die für ihre ethnische und kulturelle Zugehörigkeit Stolz empfinden (siehe HELLAND 2015). MoNa versucht sich sprachlich mit dieser Gruppe zu identifizieren.

⁷ Den Song kann man sich auf Track 2 der beiliegenden CD anhören. Den vollständigen Songtext findet man in Arbeitsanweisung 22 des Arbeitsmaterials M6 in Anhang 2.

Sie singt und rappt allein, sodass sich die Sprachen nicht wie im vorhergehenden Fallbeispiel auf verschiedene Interpret*innen aufteilen. Ein weiterer wesentlicher Unterschied ist, dass auch die Grenzen zwischen den Sprachen weitaus fließender sind. Dies veranschaulicht das folgende Schema. Während der *chorus* und die *bridge* bis auf das Wort „Azucena“ gänzlich auf Englisch gehalten sind, gehen die drei Sprachen im *verse* „quer durcheinander“. Nur die abschließende Wiederholung des *chorus* beinhaltet auch Japanisch.

Teil	Sprache(n)
Intro	amerikanisches Englisch (Begrüßung zwischen MoNa und einem Mann)
Verse 1 (Teil A)	Mischung zwischen amerikanischem Englisch, Japanisch und Chican*-Spanisch
Verse 1 (Teil B)	Mischung zwischen amerikanischem Englisch und Japanisch
Chorus	amerikanisches Englisch sowie das spanische Wort „Azucena“
Verse 2 (Teil A)	Mischung zwischen amerikanischem Englisch, Japanisch und Chican*-Spanisch
Verse 2 (Teil B)	Mischung zwischen amerikanischem Englisch und Japanisch
Chorus	amerikanisches Englisch sowie das spanische Wort „Azucena“
Bridge	amerikanisches Englisch
Chorus	amerikanisches Englisch sowie das spanische Wort „Azucena“
Chorus (Variation)	amerikanisches Englisch, Japanisch sowie das spanische Wort „Azucena“

Tabelle 3: Sprachliche Gliederung von „Azucena“

Trotz der Sprachmischung lässt das Schema ein System erkennen. *Chorus*, *bridge* sowie Teil A und B der *verses* haben ihre jeweils eigene, aber sich wiederholende sprachliche Zusammensetzung.

Exemplarisch soll der Teil A des ersten *verse* hier in Hinblick auf das Zusammenspiel der drei Sprachen analysiert werden. In der folgenden Darstellung ist das Englische kursiv, das Spanische unterstrichen und das Japanische ohne Hervorhebung abgedruckt.

L	Original	Übersetzung ins Deutsche ⁸
1	<i>I just wanna fly high,</i>	Ich will einfach hoch fliegen,
2	<i>I wanna be a flow-er.</i>	Ich will ein <i>flower</i> / eine Blume sein,
3	Tachiagaru nda [立ち上がるんだ]	Es ist an der Zeit,
4	Sonotoki ga kita [その時が来た]	sich zu erheben.
5	Sexy <u>mamacita</u>	Sexy „Mamacita“
6	living <u>vida loca</u>	Ich lebe die „Vida Loca“
7	<u>en la esperanza.</u>	in der Hoffnung,
8	I'm a <u>egoísta.</u>	Ich bin eine Egoistin.

In Bezug auf das Reimschema ist festzustellen, dass es MoNa gelingt Wörter aus allen drei Sprachen aufeinander zu reimen. Wie bereits angemerkt, kann sie dafür auf mehr Mittel als einfache, identische Wortendungen setzen. Es gibt zwar einen „echten“ Reim, nämlich den sehr effektvollen Stabreim gleich in der ersten *line* („fligh high“ [flai hai]). Das wichtigste

⁸ Ich danke Lars Baumann für wertvolle Hinweise zur Übersetzung des Japanischen.

Element in diesem *verse* ist jedoch der *flow*, der Rhythmus, der vom kräftigen *beat* der Musik unterstützt wird. Jede *line* enthält nämlich sechs Silben, von denen die ersten vier schnell und die letzten zwei langsamer gerappt werden. Dazu kommt, dass unter den letzten zwei Silben die Betonung jeweils auf der vorletzten liegt (FLY high, FLOWer, Nda, GA kita, Clta, LOca, Anza, ISta). Reim entsteht also durch Metrik.

Darüber hinaus gibt es zwischen den sich reimenden Silben auch phonetische Ähnlichkeiten:

- die Endung auf [a] in l. 2 bis 8
- das Konsonantencluster [fl] in l. 1 und 2 (fligh high - flower)
- das [i] (teilweise auch [i:]) in l. 3, 5 und 8
- die Verbindung aus Nasal [n] mit Konsonant in l. 3 und 7

Zudem lassen sich Reimwörter mit hellen Vokalen (fly high, nda, mamacita, egoísta) und mit dunklen Vokalen (flower, ga kita, loca, esperanza) identifizieren, die jeweils im Wechsel verwendet werden, also phonologisch einen Kreuzreim bilden.⁹

Dieser Analyse zufolge werden die drei Sprachen sowohl auf Makro- als auch auf Mikroebene eng miteinander verwoben. Dennoch herrscht im Song Englisch als dominante, strukturierende Sprache vor. Das Japanische wird in Satzteilen und Wortgruppen in die *verses* und den letzten *chorus* eingemischt, nur in Teil B des *verse* nimmt es manchmal Überhand gegenüber dem Englischen. Die spanische Sprache wird hingegen ausschließlich versatzstückartig in die Gesamtkomposition integriert, vor allem mit griffigen bis international bekannten Phrasen wie „esperanza“, „vida loca“, „mamacita“ und „egoísta“.

Welche Funktion erfüllt diese Sprachkombination? Insbesondere die spanische Sprache dient MoNa zur Stilisierung ihrer Identität. Dazu gehört in erster Linie ihr Lebensstil als Chicana, den sie mit der Formulierung „living vida loca“ ausdrückt. Es ist kein Zufall, dass diese Formulierung Englisch und Spanisch enthält, da sie eine Referenz an RICKY MARTINS Lied aus dem Jahre 1999 mit dem gleichnamigen Titel darstellt. Laut HELLAND (2015: 68) symbolisiert diese Formulierung die Identität von Chican*s bzw. Latin*s in den USA allgemein. Als Japanerin, die in den USA gelebt hat, eignet sich MoNa diese Identität an. Dies spiegelt sich auch in ihrem Künstlernamen wider: „MoNa a.k.a. Sad Girl“ hat sie dem Film „La Vida Loca“ von 1993 über mexikanisch-amerikanische Girl-Gangs entnommen (siehe HELLAND: ebd.). Neben diesen sprachlichen Mitteln sind auch Monas Kleidungs- und Make-up-Stil und andere

⁹ Es lohnt sich, diese Stelle im Song noch einmal nachzuhören und auf die Reimwörter Acht zu geben.

kulturelle Elemente, die in ihren Texten und Musikvideos auftauchen, stark an der Chican*-Kultur orientiert (siehe HELLAND 2015: 42).

Des Weiteren nennt MoNa auf der Website zu ihrem Song „JV“ als ihr Vorbild (siehe MoNA A.K.A. SAD GIRL 2017). Dabei handelt es sich um Jennifer VELARDE, eine Chicana-Rapperin, die sich insbesondere gegen Sexismus und Frauenverachtung im HipHop eingesetzt hat (siehe HELLAND 2015: 183). Dieses Thema greift MoNa auch im Song „Azucena“, den sie Frauen widmet („This is for the ladies“, singt sie im Lied), auf komplexe Weise auf und verbindet es mit ihrer eigenen Identität. Sie nimmt bewusst auf sexistische Diskurse gegenüber Frauen Bezug, in dem sie sich selbst als „sexy mamacita“ bezeichnet. Diese Bezeichnung, die typischerweise von lateinamerikanischen Männern verwendet wird, um sexuell anziehende Frauen zu beurteilen, eignet sie sich selbstbewusst an. „Azucena“ ist im mexikanischen und Chican*-Kontext ein besonders sexistisches Wort. „Azucenas“ seien, so ein Eintrag im URBAN DICTIONARY (2017) Frauen, die sich anfangs abweisend verhielten, aber bei näherem Kennenlernen ihre „sexy, selbstbewusste, extrovertierte und schlaue“ (v.A.ü.) Seite zeigen würden, also „schwer zu haben“ seien.

Ihre Weiblichkeit definiert MoNa im direkten Dialog mit diesem männlichen, objektifizierenden Diskurs. Dreh- und Angelpunkt dessen ist das Symbol der weißen Lilie, das sie in allen drei Sprachen aufgreift. Der spanische Name „Azucena“, den sie besingt, bedeutet nämlich übersetzt „Lilie“. MoNa bedient sich in ihrem Song verschiedener Charakteristika, die mit dieser Blume assoziiert werden: Schönheit („sexy mamacita“), Reinheit (auf Japanisch singt sie von „purem Weiß“) und Liebe (ebenso auf Japanisch singt sie von „welkender Liebe“), jedoch auch Tod, Verletzlichkeit und Vergänglichkeit (in weiteren japanischen Textstellen im Song). Sie erobert damit Bedeutungsebenen zurück, die in den Zuschreibungen der Männerwelt den „Azucenas“ nicht zugebilligt werden.

Das Bild der Blume verschmilzt im abgedruckten *verse* mit der Bezeichnung einer überzeugenden Rapper*in im doppeldeutigen Wort „flower“, das orthographisch gesehen sowohl eine „Blume“ als auch eine Person, die *flow* hat, bezeichnen kann. Später reimt sich dieses Wort auf die *line* „Ladies got the power“. Dass es sich bei dieser Selbstdefinition um einen Kampf um Selbstbestimmung über die eigene Identität handelt, wird in *verse* 1 daran deutlich, dass MoNa von Hoffnung („esperanza“) und von der Notwendigkeit singt, sich „zu erheben“ (japanischer Teil).

Insgesamt kann „Azucena“ also als Beispiel von *conscious rap* gelten, da sich MoNa darin bewusst, komplex und poetisch mit ihrer Identität als Frau auseinandersetzt und sich auf hegemoniale Diskurse gegenüber Frauen, die auch im HipHop präsent sind, bezieht. Sie stilisiert sich in einer hybriden Identität aus Chican*-Kultur und japanischer Rapperin, wobei sie eine selbstbewusste und widerständige Weiblichkeit behauptet. Wie das geht, macht sie in ihrem Lied und dem dazugehörigen Musikvideo performativ vor.¹⁰ Die Vermischung der Sprachen macht es ihr dabei überhaupt möglich, diese Identität in Bezug auf kulturelle Referenzen und Diskurse auszudrücken. Die enge Verflechtung zwischen den Sprachen, zwischen denen sie selbst innerhalb von *lines* wechselt und die Reimbeziehungen miteinander eingehen, zeigt dabei, dass eine getrennt-sprachliche und -kulturelle Identität für MoNa gar nicht vorstellbar wäre.

Fallbeispiel 3: Rebel Díaz – Craazy (feat. C_Rayz Walz)¹¹

Beim dritten Fallbeispiel handelt sich um einen Song der bilingualen Band Rebel Díaz, die die Bronx von New York ihre Heimat nennt, aber chilenische Wurzeln hat (siehe REBEL DÍAZ 2017). Im Song „Craazy“ performen sie gemeinsam mit dem afroamerikanischen Rapper C_Rayz Walz, der ebenso aus der Bronx stammt.

Im Lied wird Englisch als dominante Sprache verwendet: Rapper C_Rayz Walz performt in seinem *verse* ausschließlich auf Englisch, während die beiden Rapper aus Rebel Díaz in ihren *verses* auch die spanische Sprache mit einflechten. Die Varietäten der Rapper sind schwer zu bestimmen: Enthalten sind mindestens *African American Vernacular English*, *Standard New York City English*, *HipHop Nation Language (HHNL)*¹² und chilenisches Spanisch (das teilweise phonologisch vom Englischen beeinflusst zu sein scheint.)

Ähnlich wie in Fallbeispiel 2 findet man in diesem Rap viele Reime, in denen Rhythmus und Intonation der Reimwörter wichtiger sind als eine glasklare Homophonie. Dies erlaubt das Reimen von spanischen auf englische Wörter wie von „believer“ (l. 21) auf „posible“ (l. 22) oder von „obstáculos“ (l. 64) auf „doctor“ (l. 66) und „impossible“ (l. 68). Es ist hier auch

¹⁰ Das Musikvideo (<https://youtu.be/KsGg01uqCvM>) geht noch einen Schritt weiter, indem es MoNas Selbstinszenierung zum Thema macht. Es zeigt, wie sie sich selbst in Fernsehmonitoren betrachtet, bevor sie diese zertritt und schließlich mit Freundinnen auf einer Bühne performt. Dies ist interpretierbar als Loslösung von einem (medial geprägten) Frauenbild hin zu einer starken, selbstbewussten, kollektiven weiblichen Identität.

¹¹ Den Song kann man sich auf Track 3 der beiliegenden CD anhören. Den vollständigen Songtext findet man in Arbeitsanweisung 12 von Arbeitsmaterial M6 in Anhang 2.

¹² Bei HHNL handelt es sich um eine mit dem *African American Vernacular English* verwandte Sprache, die in globalen HipHop-Kreisen Verwendung findet und auf allen Sprachebenen (von der Phonologie bis zur Pragmatik) eigenen Regeln folgt und sämtliche alltagsnotwendige kommunikative Funktionen erfüllen kann. Genauere Untersuchung der HHNL finden sich bei LÜDTKE (2007) und ALIM (2005).

erkennbar, dass die Sprachwahl mit dem Reim direkt zusammenhängt. Bei der Suche nach einem Reimwort für „believer“ bot sich das spanische „posible“ an, da dessen Betonung auf der zweiten Silbe mit dem Vokal [i] besser mit dem Intonationsmuster und der Vokalqualität von „believer“ harmoniert als das Englische „possible“, dessen Betonung auf der ersten Silbe liegt. Hingegen reimt sich das englische Wort „impossible“ aufgrund seiner Silbenstruktur und Betonung deutlich besser auf „obstáculo“, als es die spanische Version des Wortes, „imposible“, mit Betonung auf der vorletzten Silbe täte.

Im Song nehmen die Rapper kritisch Bezug auf hegemoniale Marginalisierungsdiskurse. Die Zuschreibung „crazy“ sei eine, die ihnen von außen angetragen werde, weil sie anders aussähen („look different than you“, l. 29)). Ihnen werde vorgeworfen, gewalttätig zu sein („like i’m the violent one“, l.38), wobei das System, das Imperium („the empire“, l. 39) doch selbst auf Waffengewalt basiere („born out of the gun“, l. 39) und Menschen wie sie auch materiell diskriminiere (z.B. durch Mangel an Nahrungsmitteln: „there ain’t no food“, l. 36). In den *verses* wird Diskriminierung auch mit Blick auf das Bildungssystem konstatiert: Man werde mit „ADS“ diagnostiziert, wenn man sich dem System widersetze („They call it ADD / [...] They make you think you’re crazy / of you question their system“, l. 24-27). Der Song richtet sich also gegen Kriminalisierung, Diskriminierung und Marginalisierung, deren Opfer Menschen in der Bronx von New York aufgrund ihres Aussehens, Andersdenkens und sozialen Hintergrunds werden.

Insofern setzt sich der Song mit einer Identität auseinander, die maßgeblich von diskriminierenden und marginalisierenden gesellschaftlichen Diskursen geprägt ist. Der Song deckt diese Diskurse auf und versucht zu beweisen, dass nicht die Menschen, sondern die Gesellschaft, das System das eigentlich Verrückte und Kranke sei („All indicators show our society’s sick / diseased by greed: that’s the diagnosis“, l. 81-82). Gier und Kapitalismus seien verantwortlich für Missstände wie Armut, Drogen und Gewalt.

Die Antwort ist auch hier, wie in den anderen beiden Fallbeispielen, die Konstruktion einer eigenen rebellischen Identität, die sich auch im Namen der Band „Rebel Díaz“ – homonym zu verstehen als „rebeldías“ (Rebellionen), „rebel días“ (rebellische Tage) und Rebel Díaz (Díaz als typischer Latin*-Nachname) – widerspiegelt.

Diese Identität wird bewusst kulturell, sprachlich und politisch stilisiert. Der Beginn des ersten *verse* soll dies an dieser Stelle verdeutlichen. Spanischsprachige Elemente sind unterstrichen:

L	Original	Übersetzung ins Deutsche
1	I promised I would rap	Ich habe versprochen, dass ich wie ein Superstar
2	like a superstar rap,	rappen würde,
3	spit like a monster,	dass ich wie ein Monster „spucken“ ¹³ würde,
4	first rap in English,	erst auf Englisch rappen,
5	then rap in Spanish.	dann auf Spanisch rappen.
6	<u>Que (es) lo que tu dice(s)?</u>	Was hast du zu sagen?
7	Boy, I cause damage.	Junge, ich richte Schaden an.
8	International, worldwide	Internationaler, weltweiter
9	resistance in my lyrics.	Widerstand in meinen Texten.
10	Walkin' down these Mean Streets	Ich laufe diese Mean Streets hinunter
11	to the House of Spirits.	zu dem Geisterhaus ¹⁴ .
12	<u>Yo represento lo que canto en mis canciones:</u>	Ich stehe dafür, was ich in meinen Songs singe:
13	<u>amor, justicia, hip hop revoluciones.</u>	Liebe, Gerechtigkeit, HipHop-Revolutionen.
14	Listen here!	Hör her!
15	We're done preachin' to the choir:	Wir machen uns das Leben nicht leicht.
16	We stayed on the block,	Wir sind in unserem Block geblieben,
17	took the neighborhood higher.	haben der Nachbarschaft geholfen.
18	I guess I just listened to the little voice speakin',	Ich schätze, ich hab einfach auf die kleine Stimme
19	the one that said, "Never deny what	gehört, die gesagt hat: „Leugne niemals, wonach
20	you're seekin'",	du strebst!“,
21	that made me a believer,	die mir den Glauben gegeben haben,
22	<u>que todo es posible.</u>	dass alles möglich ist.
22	<u>Mi flow, como la lucha, siempre sigue!</u>	Mein <i>flow</i> , geht – wie der Kampf – immer weiter!

In diesen 22 *lines* wird eine Identität geschaffen, die sich aus den folgenden Elementen zusammensetzt:

- Kampf, Widerstand und Hoffnung (l. 9, 13, 20-22)
- Loyalität gegenüber der eigenen Herkunft, der Nachbarschaft, der „Hood“ (l. 15-19)
- Überzeugungskraft als Rapper (l. 1-7, l. 14, l. 22)
- Mehrsprachigkeit (l. 4-7)

In diesem *verse* benutzen die Rapper zwei für Rap typische Diskursfunktionen¹⁵: das *boasting*, das Angeben über die eigene Klasse bzw. Fähigkeit als Rapper (l. 2-3, l. 22) und das *dissing*, das Beleidigen bzw. hier eher Bedrohen und Herabstufen anderer, die einen kritisieren (l. 6-7). Diese richten sich hier jedoch nicht wie beispielsweise für den Gangsta-Rap typisch gegen

¹³ „Spit“ ist ein Begriff aus der HHNL, der Rappen bedeutet. Die Selbstbezeichnung als „Monster“ ist ebenso typisch für die Sprache von Raps, in der Wörter oft gegenteilige Bedeutungen erhalten: Was im dominanten Diskurs negativ ist, wird im HipHop positiv besetzt. Andere Beispiele in der HHNL sind „nigga“, „gangsta“, „sick“, „motherfucker“ und „bad“ (siehe DALZELL 2014: 18f).

¹⁴ In dieser und der vorhergehenden *line* finden sich zwei intertextuelle Verweise, die der Vertiefung und Bereicherung der eigenen Identität als Latino-Rapper in den USA dienen: Zum einen handelt es sich bei den „Mean Streets“ (l. 10) um einen Film von Martin Scorsese, in dem es um Mafiakriminalität in New York geht. Die popkulturelle Referenz erlaubt die Betonung des eigenen sozialen Hintergrunds als „Underground“. Beim „Geisterhaus“ (l. 11) hingegen handelt es sich um einen Roman von Isabel Allende, der die Geschichte einer Familie in Chile bis zu den 70er Jahren der Militärdiktatur erzählt. Dieser Verweis dient der politisch-historischen Einordnung der Wurzeln der Band.

¹⁵ Zu den Diskursfunktionen im Rap siehe z.B. KLUGE (2007: 138f).

andere MCs, sondern an die Gesellschaft, der gegenüber die eigene politische und mehrsprachige Identität verteidigt und behauptet wird.

Die dritte und prominenteste Diskursfunktion dieses Songs ist wie in den Fallbeispielen 1 und 2 das *representing*. Die Rapper stellen sich selbst dar, sie stilisieren ihre Identität als authentisch, ihren Wurzeln treu und dem Kampf verschrieben. Die *lines* 12 und 13 machen dies explizit deutlich. HipHop und Revolution sind in dieser Selbstrepräsentation nicht voneinander zu trennen: Wahre HipHop-Künstler müssen ihrer Kultur und den Kämpfen ihres sozialen Milieus treu bleiben und dies auch nach außen hin zeigen. Die Betonung dieser authentischen, hybriden Identität wird in *line* 22 verstärkt, in der sowohl die Sprachen ineinandergreifen als auch die Rap-Identität – metonymisch signalisiert durch den „flow“ – mit der politischen Identität „la lucha [...] sigue“¹⁶ verknüpft wird.

Fallbeispiel 4: Freundeskreis – Esperanto (feat. Déborah)¹⁷

Das vierte Fallbeispiel stammt aus dem Jahr 1999 und kommt von der HipHop-Band Freundeskreis („FK“) aus Stuttgart in Deutschland in Zusammenarbeit mit der Schweizer Sängerin Déborah. Die Interpret*innen identifizieren sich in dem Song mit einer multikulturellen und plurilingualen Gesellschaft. Dabei machen sie Sprache zum zentralen Thema des Songs: Dieser besingt nämlich die Plansprache Esperanto als Symbol von Universalität („universell“, l. 17), Liebe („la langue de l’amour“, l. 25) und multikultureller Verständigung („Tout à tout vient a parler“, l. 26). Die Sprachen des Raps sind selbst „Ausdruck dieses Schmelztiegels“ (l. 9), sie beinhalten neben Standard-Deutsch als Basissprache in den *verses* nämlich Elemente aus dem Englischen, Französischen, Spanischen, Italienischen, Latein, Jiddischen und Esperanto. Besonders bedeutend ist dabei das Französische, das als einzige Sprache *chorus* und *bridge* ausmacht.

Die multilinguale Identität der Band wird durch die Übersetzung der Namen der Band und ihrer Mitglieder ins Esperanto bzw. Italienische geradezu inszeniert: „Freundeskreis wird zu Amikaro“ (l. 7), Bandleadername Max Herre zu „Miliano mondano“, Produzent „Don Philippe“ heißt „Don Filippo“, „DJ Friction“ wird zu „Frico“ (l.13-14).

¹⁶ Der Slogan „La lucha sigue“ stammt aus der Zeit mexikanischen Revolution von Zapata zu Beginn des 20. Jahrhunderts und ist heutzutage eine typische Parole für die antikapitalistische Linke in Lateinamerika und auf der ganzen Welt.

¹⁷ Den Song kann man sich auf Track 4 der beiliegenden CD anhören. Den vollständigen Songtext findet man in Arbeitsanweisung 21 von Material M3 in Anhang 1.

Der letzte Abschnitt des letzten *verse* stellt diese mehrsprachige Identität eindrucksvoll dar. Englisch und Anglizismen sind kursiv, Italienisch fett, Spanisch unterstrichen und Esperanto doppelt unterstrichen abgedruckt:

L	Original	Übersetzung ins Deutsche
46	Ich bin <i>Lyricist</i> , internationaler Linguist,	Ich bin Texteschreiber, internationaler Linguist.
47	Miliano , <i>Soulguerillero</i> ,	Mäxchen, Guerilla-Kämpfer in der Seele,
48	der <i>Texterpartisane</i> , der letzte Mohikaner.	der Texterpartisane, der letzte Mohikaner.
49	Am Mikro, <u>amigos</u> , <u>se está representando</u>	Am Mikro, Freunde, stellt sich dar:
50	FK <u>Amikaro</u> , Motto <u>Esperanto</u> !	FK Freundeskreis, Motto Esperanto!

Wie Rebel Díaz im vorhergehenden Fallbeispiel verknüpft Freundeskreis die mehrsprachige Identität mit Kampfesvokabular. Dafür benutzen sie kulturelle Bezüge zu aus Lateinamerika bekannten Guerilla-Bewegungen (l. 47) und zu Partisanenkämpfern (l. 48) und stellen sich auf die Seite von Unterdrückten wie indigenen Stämmen, die von den vorrückenden europäischen Siedler*innen in Amerika bis zur Auslöschung bekämpft wurden, wie es JAMES F. COOPER 1826 in seinem berühmt verfilmten Buch „Der letzte Mohikaner“ (l. 48) beschreibt.

Lebensgefühl, Musik und Texte („Soul-“, l. 47, „Texter-“, l. 48) werden auf morphologischer Ebene geradezu wortwörtlich mit diesen Referenzen an Kampf und Widerstand durch Bildung von Komposita verbunden, was die deutsche Sprache großzügig zulässt. Insofern bildet selbst für ein englisch-spanisches Wort wie „Soulguerillero“ (l. 47) die morphologische und orthographische Sprachstruktur des Deutschen den Hintergrund.

Das Gefühl der engen Sprachhybridisierung wird in diesem Ausschnitt zudem durch die hohe Reimfrequenz und eine überragende Dichte an Homophonie verstärkt: „Lyricist“ reimt sich auf „Linguist“, „Miliano“ auf „-guerillero“, „Texterpartisane“ auf „letzte Mohikaner“, „am Mikro“ auf „amigos“ und „Amikaro“, „representando“ auf „Esperanto“.¹⁸

Auf der Ebene des politischen Diskurses wird „Sprachimperialismus“ (l. 41) als Machtmittel abgelehnt, Musik sei „Weltsprache, keine schnelle Geldmache“ (l. 37). Kultur sei dafür da, sich gegenseitig und nicht nur einige wenige zu „bereichern“ (l. 30). Im Rap sei dies möglich, denn Rap sei die Poesie der Straße („Streetpoetry“, l. 15), in der man sich und seiner Nachbarschaft („Barrio[]“, l. 8) treu bleiben könne, ohne am Kommerz, der Kultur des Geldes, die in den Medien propagiert werde, zu zerschellen (l. 18f). Das Video richtet sich damit an

¹⁸ Bemerkenswert ist auch das Musikvideo (<https://youtu.be/TN3GzeaOZtc>), das aus der Zusammenarbeit von neun Designern resultierte und die Hybridität von Identitäten visuell eindrucksvoll darstellt.

ähnlich denkende „linke[] Unterwanderer“ (l. 16) und versucht ein Bewusstsein für diese Kritikpunkte zu schaffen, ruft die Zuhörer dazu auf, „zwischen den Zeilen“ zu lesen (l. 44).

Kurz gefasst nutzen Freundeskreis und Déborah diesen Song also, um ein Plädoyer für Toleranz und Multikulturalität zu halten, welches sie zum Bestandteil ihrer eigenen Identität erklären und gleichzeitig gegen Machthaber*innen in Politik und Kapital richten. Dabei verstehen sie sich auch als Pädagog*innen, indem sie die Sprache Esperanto nutzen, um Menschen dazu zu ermuntern, dem „kulturellen Bankrott“ (l. 33) der gegenwärtigen Gesellschaft eine Alternative entgegenzusetzen.

Fallbeispiel 5: Fawng Dag – Việt Kiều¹⁹

Das letzte Fallbeispiel behandelt autobiographisch mehrere Migrationserfahrungen eines vietnamesischstämmigen Jugendlichen auf der Suche nach seiner Identität, der zunächst mit seiner Familie in Vietnam lebte, danach nach Deutschland und schließlich in die USA zog. „Việt Kiều“ bedeutet „Überseh-Vietnamese“.

Der Song hat eine sehr klare Struktur. Der sich wiederholende *chorus* ist gänzlich auf Englisch (phonetisch und lexikalisch deutlich von der HHNL geprägt) gehalten und besingt die Gespaltenheit der Identität als „child of two worlds“ (Kind zweier Welten), das im Osten geboren und im Westen aufgewachsen ist („Born in the east, raised in the west“). Der Parallelismus in der zuletzt zitierten *line* verstärkt das Gefühl der Spaltung. Die drei *verses* verhandeln nacheinander zunächst die Identität als „resident“ in den USA (*verse* 1) mit Wurzeln in Vietnam (*verse* 2), der auch seine Freunde und Jugend in Deutschland nicht vergessen hat (*verse* 3).

Interessant ist die interne Struktur der *verses*. Während *verse* 1 komplett auf Englisch erzählt wird, sind *verses* 2 und 3 jeweils in der Mitte gespalten zwischen Vietnamesisch und Englisch bzw. Deutsch und Englisch. Der vietnamesisch- bzw. deutschsprachige Teil richtet sich dabei an ein spezifisches Publikum, nämlich die vietnamesischen Bekannten und Verwandten in Vietnam respektive die verbliebenden Freund*innen und Bekannte in Deutschland.

Im vietnamesischsprachigen Teil des *verse* über seine vietnamesische Identität erläutert Fawng Dag, wie ihn seine Erfahrungen im Westen verändert haben, sodass er sich als

¹⁹ Den Song kann man sich auf Track 5 der beiliegenden CD anhören. Den vollständigen Songtext findet man in Arbeitsanweisung 5 von Material M6 in Anhang 2.

Fremder fühlt, egal wohin er geht, selbst in Vietnam. In der englischsprachigen Hälfte beteuert er seine Dankbarkeit gegenüber seinen Wurzeln und verspricht, in sein Ursprungsdorf zurückzukehren, um seine Talente und das erhoffte Vermögen („when I get the millions“) in den Dienst seiner Geburtsheimat zu stellen. Dieses Versprechen ist gleichzeitig als Akt des *boasting* zu verstehen. Er würde nicht auf Englisch performen, wenn er nicht das englischsprachige Publikum außerhalb seiner Heimat wissen lassen wollte, dass seine Talente groß genug seien, um Wohlstand zu erreichen. Gleichzeitig ist zu beachten, dass das erzielte Vermögen nicht zu individuellem, materialistischem Wohl eingesetzt werden soll, sondern zum Wohl seiner Heimat.

Im *verse* über seine deutsche Identität dankt Fawng Dag Deutschland für den „angenehm[en] Aufenthalt“. Auf Deutsch vergewissert er seinen Freunden, dass „Deutschland wie meine wahre Heimat“ sei und er sie nicht vergessen habe. Es verwundert nicht, dass er für diese Textstelle die deutsche Sprache gewählt hat, die seinen Verwandten in Vietnam und Freunden in den USA unverständlich bleiben wird. Dabei bedient er sich eines vergleichsweisen neutralen oralen Registers, das nur mit dem Wort „krass“ Jugendsprache enthält. In der englischsprachigen zweiten Hälfte des *verse* richtet er sich an seine Cousins, die noch in Deutschland leben, und sagt ihnen, dass sie ihm viel bedeuten. Zudem erwähnt er dort Diskriminierungserfahrungen (die Lehrer*innen konnten seinen Namen nicht aussprechen und die „weißen Jungs“ machten sich über sein Aussehen lustig). Die Wahl der englischen Sprache bedeutet, dass er diese Erfahrungen mit einem breiten Publikum teilen möchte und vor allem in den USA dafür Verständnis erwartet.

Alles in allem ist sein Rap eine Selbstdarstellung, in der Fawng Dag durch geschickte Sprachwahl allen Stationen seiner Biographie Tribut zollt und gerecht zu werden versucht. Er verspricht die Widersprüche und Schwierigkeiten, die ihm durch seine transnationale Identität entstanden sind, doch konstruiert daraus ein positives Selbstbewusstsein („I am who I am / There is nothing I need to change“) als Botschafter („ambassador“) der vietnamesischen Diaspora. Seine letzte *line* „So you can call me the ambassador“ bringt den Prozess der Identitätsfindung auf den Punkt. Nach vielen externen Zuschreibungen, die für ihn diskriminierend waren oder zwischen denen er als *transnational* keine Identität fand, gibt er sich im performativen Akt des Raps nun selbst den Namen des Botschafters „Việt Kiều“.

Gemeinsamkeiten der Fallbeispiele

Die Fallbeispiele weisen vielfältige Gemeinsamkeiten auf, die an dieser Stelle hervorgehoben werden sollen, um darzustellen, wie Mehrsprachigkeit in diesen popkulturellen Texten verarbeitet wird. Dies soll helfen, im abschließenden Unterkapitel 3.3 Schlussfolgerungen darüber zu formulieren, was die im Rap gelebte und performte Mehrsprachigkeit für den in Kapitel 2 beschriebenen Zustand von Mehrsprachigkeit in der Schule bedeutet.

Gemeinsamkeit 1: Sprache im Rap ist global und lokal.

Die Sprachen, die in den fünf Beispielen verwendet werden, haben zwar nicht einen einzigen Ursprung, aber einen gemeinsamen globalen Bezugspunkt, nämlich die internationale *HipHop-Nation-Language* (z.B. Lexeme wie „Yo“, „Homie“, „Beat“ oder „Flow“ oder Diskursfunktionen wie *boasting und representing*). Diese sprachlichen Charakteristika sind innerhalb der gesamten *imagined community* der HipHop-Nation (HHN) verständlich und dienen der Affiliation mit der HHN (siehe PENNYCOOK 2003; LÜDTKE 2007; HIGGINS 2009).

Die lokalen Sprachen haben im Rap jedoch mindestens einen genauso hohen Stellenwert und die Sprachkonstellationen sind je nach sprachpolitischem und kulturellen Kontext komplex und unterschiedlich (siehe auch PENNYCOOK / MITCHELL 2009). In „Latinoamérica“ dienen sie beispielsweise dazu, die kulturelle Vielfalt des Kontinents aufzuzeigen. In den anderen vier Fallbeispielen sind sie natürlicher Teil der Identität der Künstler*innen. Insbesondere „Esperanto“ feiert die Mischung verschiedener weltweit verbreiteter Sprachen in lokalen Zentren und damit die sogenannte „Glokalität“.

Gemeinsamkeit 2: Sprache im Rap positioniert die Interpret*innen sozial und kulturell.

Die Sprachen und Sprachvarietäten, die Rapper*innen verwenden, offenbaren, woher sie kommen, welcher *community*, sozialen Schicht, Ethnie und welchem Gender sie angehören. Gleichzeitig verwenden MCs diese bewusst, um sich von Kulturen und *communities* zu distanzieren (z.B. der des Kapitalismus, Imperialismus, Sexismus etc.) und mit anderen zu solidarisieren oder identifizieren (z.B. der Chican*-Kultur, der HHN, einer transnationalen Identität, Multikulturalismus, Feminismus und Revolution).

Gemeinsamkeit 3: Sprache im Rap kann dem nationalen Standard folgen, muss aber nicht.

Insbesondere das Lied „Latinoamérica“ bleibt den nationalen Standardvarietäten des Spanischen und Portugiesischen der Interpret*innen verhaftet. Rebel Díaz, MoNa a.k.a. Sad Girl und Fawng Daw hingegen weichen fast durchgängig vom Standardregister ab und lassen

in Wortwahl, Syntax und Aussprache Alltags- und HipHop-Varietäten zu. Dieser Unterschied liegt möglicherweise in Thema und Zielpublikum begründet. Der Song „Latinoamérica“ handelt von einem ganzen Kontinent und soll überall verstanden werden. Lokale Bezüge erstellt er durch Referenzen an kulturelle Eigenheiten verschiedener Regionen, aber nicht durch sprachliche Lokalismen, die das Verständnis behindern könnten.

Insbesondere in den Songs „Azucena“, „Craazy“ und „Việt Kiều“ geht es hingegen eher um die persönlichen, konkreten und lokaler verankerten Identitäten der Interpret*innen, die ohne die zu den *communities* gehörenden Substandard-Varietäten nicht auszudrücken wären und sich auch zu einem großen Teil an diese *communities* richten. Bei Fawng Daw fällt die starke lokale Verankerung in den USA auf, da sich lokale Dialekte und Stile stärker in seinem englischen Sprachgebrauch zeigen als dem deutschen (vor allem in der Schule gelernten) und dem Vietnamesischen (seiner Herkunftssprache). Die Umkehrung der standardmäßigen Anschauungen von Korrektheit und Angemessenheit sind besonders in „Craazy“ ein Symbol des Widerstands gegen hegemoniale Bevormundung. Die Sprachverwendung im Rap als „fehlerhaft“ und „unkorrekt[]“ zu bezeichnen, wie es LENSCH (2014c: 51f) tut, ist dabei zu kurz gedacht und entspricht nicht wissenschaftlichen Maßstäben der Soziolinguistik.

Gemeinsamkeit 4: „Minderheitensprachen“ sind im Rap willkommen.

Jede Sprache ist im Rap legitim, wenn sie zur natürlichen Umwelt der Sprecher*innen gehört. Im Rap geht es um *realness*, Authentizität und Loyalität gegenüber der eigenen lokalen, sozialen und kulturellen Herkunft. Im Alltag verwendete Sprachen nicht zu benutzen, käme einer Kapitulation vor dem hegemonialen System, gegen das man sich positioniert, und einem Verrat an bzw. Verkaufen der eigenen Identität gleich. Es würde von anderen MCs als *fakeness* abgestempelt werden (zu *realness* und *fakeness* im Rap siehe auch ENGH 2013). Die Verwendung gesellschaftlich diskriminierter Sprachen ist im Rap daher erwünscht, stellt ein Symbol des Protestes und des Selbstbewusstseins dar.

Gemeinsamkeit 5: Im Rap mischen sich die Sprachen.

Im Rap gibt es keinen Zwang zu Monolingualismus, zu puristischer Trennung zwischen den Sprachen. Während in „Latinoamérica“ die verschiedenen Interpret*innen ihre jeweiligen Sprachen zum kollektiven Projekt beitragen und die Sprachen im Wesentlichen eigenständig existieren, aber sich gerade gegen Ende hin zumindest überlagern, ist die Mischung der Sprachen in den Fallbeispielen 2 bis 4 extrem. Selbst innerhalb von *lines* und sogar innerhalb

von Wörtern werden diese miteinander kombiniert. In Fallbeispiel 5 von Fawng Dag bleiben die Sprachen zwar getrennt, da er sie strategisch an verschiedene Zielgruppen richtet, aber fließen in der Gesamtschau gemäß seiner transnationalen Biographie ineinander über.

Bei der Analyse der Fallbeispiele konnte nicht ausreichend betrachtet werden, in welchem Maße unterschiedliche Varietäten benutzt wurden. LOW / SARKAR (2014) tun dies sehr überzeugend für Rap in Montreal. Beispiele wie das von MoNa a.k.a. Sad Girl und Rebel Díaz zeigen, dass die Grenzen zwischen getrennt konzeptualisierten Nationalsprachen im Rap verschwimmen. Dies reflektiert die natürlich gelebte Mehrsprachigkeit vieler Menschen in plurilingualen Zentren wie New York, Montreal und anderen Großstädten.

Diese Beobachtungen haben dazu geführt, dass Soziolinguist*innen wie CREESE / BLACKLEDGE (2015: 21, 25), LOW / SARKAR (2014: 104) und GARCÍA / WEI 2014 die Norm von homogenen, klar getrennten und stabilen Sprachen – meist als Nationalsprachen betrachtet – hinterfragen. Sie haben den Begriff des *translanguaging* eingeführt, der multilingualen Sprachgebrauch beschreibt, in dem verschiedene Merkmale, die zuvor unabhängig existierten, in den Interaktionen von Sprecher*innen in ein neues Ganzes überführt werden.²⁰

Sie bestreiten auch, dass Sprecher*innen die Sprachen mental strikt trennen würden und unabhängige Kompetenzen für jede Sprache hätten. Stattdessen nutzten multilinguale Sprecher*innen sprachliche Repertoires, auf die sie flexibel zurückgreifen könnten (siehe CREESE / BLACKLEDGE 2015: 23). Alle Sprachen dienten dafür als Rohmaterial, das – oft ohne Rücksicht auf Standards – ausgebeutet werde (siehe LOW / SARKAR 2014). Damit zweifeln die Forscher*innen auch am Begriff des *code-switching*, der impliziere, dass zwischen getrennten Codes hin- und hergewechselt werde. Die sprachliche Praxis sei viel mehr als dies, nämlich ein systematischer, strategischer und affiliativer Prozess der Bedeutungskreation (siehe GARCÍA / SKUTNABB-KANGAS / TORRES-GUZMÁN 2006). Durch die vielfältige Kombination von Formen der Bedeutung, so die NEW LONDON GROUP (2005: 28-30), würden konventionelle Grenzen überschritten und neue Konventionen erschaffen.

²⁰ Andere Begriffe, die hierfür verwendet werden, sind „polylingual languaging“ (Jorgensen 2008) und „translingual activism“ (PENNYCOOK, zitiert aus dem Jahr 2006 in LOW / SARKAR 2014: 104). Angelehnt an die Literaturtheorien von BACHTIN wird häufig auch von „Hybridität“ und „Heteroglossie“ gesprochen (BLACKLEDGE / CREESE 2014). Interessant ist auch das Konzept der „bricolage“ von GLISSANT, einem Dichter aus Martinique, der damit das Aufeinandertreffen verschiedener Elemente „im unvorhersehbaren Abenteuer“ des Multilingualismus und die damit einhergehende Explosion von Kulturen aus einer Fülle verschiedener verfügbarer Elemente beschreibt (siehe LOW / SARKAR 2014).

Diese gilt jedoch nicht für alle multilinguale Sprecher*innen und jeden multilingualen Rap. Wie in den Beispielen von „Latinoamérica“ und „„Việt Kiều““ gesehen, werden Sprachen auch im Rap weiterhin separiert. Zudem sind Künstler*innen wie MoNa a.k.a. Sad Girl, Rebel Díaz und Freundeskreis durchaus in der Lage, die Mischung von Sprachen wieder aufzuheben und tun dies auch in anderen, hier nicht vorgestellten Songs. Die Vorstellung von getrennten (National-)Sprachen ist also weiterhin mental verankert.

Gemeinsamkeit 6: Die Sprachmischung wird künstlerisch funktionalisiert.

Zur Sprachmischung entscheiden sich die Rapper*innen bewusst. *Translanguaging* mag zwar Teil des Alltags und der natürlichen Kommunikation in einigen ihrer *communities* sein. Dennoch ist im Rap auffällig, dass die Mischung von Sprachen bestimmten Systematiken folgt. LÜDTKE (2007: 34-38) spricht daher davon, dass im Rap alltägliche Sprachpraktiken auf spielerische und poetische Weise erweitert werden. Sie nennt dies „technisierte Oralität“: Rap sei von Merkmalen der Mündlichkeit und Nahesprache (wie z.B. Häufigkeit formelhafter Wendungen, Koordination statt Subordination im Satzbau, Deixis etc.) geprägt, diese seien aber oftmals schriftlich vorbereitet, manipuliert, reorganisiert und dem Genre von Rapsongs angepasst. Auch ANDROUTSOPOULOS (2010: 20) stellt fest, dass der Sprachgebrauch zu einem gewissen Anteil geplant wird, um formale Eigenschaften des Raps zu optimieren und sich dem Zielpublikum anzupassen. Es handelt sich damit um *inszeniertes* alltägliches Sprechen. Die Fähigkeit, verschiedene Dialekte, Varietäten und Stile zu benutzen und zu mischen, wird in der HipHop-*community* als erstrebenswerter *skill* angesehen (siehe MORGAN 2009: 14).

In den gezeigten Fallbeispielen wird dies zum einen daran deutlich, dass, wie auch ANDROUTSOPOULOS (2010: 26-36) beobachtet, die Sprachwahl sich an formalen Grenzen des Raps orientiert. Die untenstehende Tabelle zeigt, inwiefern die Sprachwahl in den Fallbeispielen die Grenzen zwischen *frame* und *body* sowie *verse* und *chorus* berücksichtigt. Kurz gesagt, benutzen die Rapper*innen in verschiedenen Abschnitten ihrer Songs verschiedene Sprachen und teilen Funktionen auch unter den Interpret*innen auf.

Besonders auffällig ist in dem Fallbeispiel von Rebel Díaz zudem, wie geschickt Sprachwechsel instrumentalisiert werden können, um Reime zu erzeugen. Auch hier erfüllt der Sprachwechsel also eine artistische, am Rap-Genre orientierte Funktion.

Mehrsprachige Rapsongs	Frame	In den <i>intros</i> und <i>outros</i> des Songs (<i>frame</i>) werden andere Sprachen verwendet als im Hauptteil (<i>body</i>).			Calle 13 „Latinoamérica“ (ft. Totó La Momposina, Susana Bacca & Maria Rita) Das <i>intro</i> wird von einer externen Person auf Quechua gesprochen. Der <i>body</i> hingegen ist auf Spanisch und Portugiesisch gestaltet.		
	Body	Chorus	Im <i>chorus</i> wird eine andere Sprache oder ein anderer Sprachmix verwendet als in den <i>verses</i> .			MoNa a.k.a. Sad Girl „Azucena“ MoNa singt auf Englisch, Spanisch und Japanisch. Im <i>intro</i> kommt jedoch ein ausschließlich englischsprachiger Dialog vor.	
			Freundeskreis „Esperanto“ (ft. Déborah) Freundeskreis singt in den <i>verses</i> auf Deutsch mit Elementen des Englischen, Spanischen, Italienisch, Jiddischen und Esperanto. <i>Chorus</i> und <i>bridge</i> von Déborah sind hingegen nur auf Französisch.				
		Verse	verse-external switching	Jeder <i>verse</i> enthält eine eigene Sprache oder eine eigenen Sprachmix.			Calle 13 „Latinoamérica“ (ft. Totó La Momposina, Susana Bacca & Maria Rita) Calle 13 singt in den <i>verses</i> ausschließlich auf Spanisch, die drei Sängerinnen auf Portugiesisch und Spanisch.
				Fawng Daw „Việt Kiều“ Im <i>chorus</i> wird ausschließlich Englisch gesungen, während die <i>verses</i> verschiedene Sprachkombinationen aufweisen.			
			verse-internal switching	Rebel Díaz “Craazy” (ft. C_Rayz Walz) Rebel Díaz rappen in ihren <i>verses</i> auf Spanisch und Englisch, C_Rayz Walz rappt in seinem <i>verse</i> nur auf Englisch.			
				Fawng Daw „Việt Kiều“ Der erste <i>verse</i> ist auf Englisch, der zweite auf Vietnamesisch und Englisch und der dritte auf Deutsch und Englisch.			
				MoNa a.k.a. Sad Girl „Azucena“ MoNa wechselt innerhalb der <i>verses</i> zwischen Englisch, Spanisch und Japanisch.			
				Rebel Díaz “Craazy” (ft. C_Rayz Walz) Rebel Díaz mischen innerhalb der <i>verses</i> Englisch und Spanisch (und verschiedene Varietäten davon.)			
			Freundeskreis “Esperanto” (ft. Déborah) Freundeskreis mischt innerhalb der <i>verses</i> Deutsch mit Englisch, Spanisch, Italienisch, Jiddisch und Esperanto.				
		Fawng Daw „Việt Kiều“ Im zweiten und dritten <i>verse</i> ist eine Hälfte je vietnamesisch- bzw. deutschsprachig und die zweite Hälfte englischsprachig.					

Tabelle 4: Die ästhetisch-sprachliche Struktur der Fallbeispiele

Gemeinsamkeit 7: Sprache dient dem Ausdruck realer, hybrider und widerständiger Identität.

Zusammenfassende und bedeutendste Gemeinsamkeit der Rapsongs ist, dass Sprache in ihnen verwendet wird, um Identitäten zu erschaffen. Im Fallbeispiel 1 geht es dabei um eine kollektive lateinamerikanische Identität, im Fallbeispiel 2 um die individuelle Identität einer Rapperin, die sich in Bezug auf Chican*-Feminismus definiert, in Fallbeispiel 3 um die kollektive Identität als marginalisierte Latin*s in New York, in Fallbeispiel 4 um die multikulturelle Identität, zu deren Symbolisierung die Plansprache Esperanto genutzt wird, und in Fallbeispiel 5 um eine transnationale „Botschafter“-Identität.

Ein wesentlicher Mechanismus, der in allen Beispielen auffällt, ist dabei die Appropriation, d.h. Aneignung kultureller und sprachlicher Elemente und Diskurse. MoNa eignet sich trotz ihrer japanischen Herkunft die Symbole und Sprache von Chican*s an. Zudem nimmt sie sexistische Zuschreibungen von außen wie „sexy mamacita“ auf, um daraus ihr eigenes, selbstbewusstes Frauenbild zu kreieren. Rebel Díaz eignen sich den Diskurs des Verrücktseins

an. Die äußere Zuschreibung, „crazy“ zu sein, wird vereinnahmt, um die eigene rebellische Identität zu stilisieren, und wird gleichzeitig an das „system“ zurückgeworfen, welches das im negativen Sinne verrückte sei. Fawng Daw eignet sich die ihm aufgestülpte Identitätsspaltung als „child of two worlds“ an, um daraus eine ihm vorbehaltene Vermittlerrolle zu kreieren. Freundeskreis eignen sich die Sprache Esperanto an, um sie für das eigene kommerzkritische und Multikulturalismus verteidigende Plädoyer zu nutzen. Calle 13 macht sich schließlich einen ganzen Kontinent zu eigen, um eine antikapitalistische und antiimperialistische Message der Vielfalt im Namen des lateinamerikanischen „pueblo“ zu verbreiten. In allen Beispielen dienen mannigfaltige kulturelle, intertextuelle und -mediale Verweise der Vertiefung, Erweiterung und Nuancierung der Darstellung und Selbstdarstellung.

Dabei können diese Aneignungen als eine Form des Widerstands gelten. Sie setzen sich mit hegemonialen Diskursen und den materiellen, sozialen und historischen Verhältnissen auseinander. Mona greift sexistische Diskurse an, die auch im HipHop und der Chican*-Kultur verbreitet sind. Calle 13, Fawng Daw, Freundeskreis und Rebel Díaz offenbaren dominant-kulturelle Prozesse wie „Sprachimperialismus“, Kommerzialisierung, Marginalisierung, Diskriminierung, Ausbeutung und die Vereinnahmung menschlicher Existenzen und Gefühle durch den Kapitalismus. Allerdings tun sie dies nicht aus Perspektive von Opfern, sondern von Gestalter*innen, die dominanten Diskursen eigene Werte, Zeichen, Symbole, kurz ihr eigenes kulturelles Kapital entgegensetzen.

Diesen Prozess der Identitätsbildung kann man mit Judith BUTLER Performativität (siehe KLEIN / FRIEDRICH 2003) oder nach PENNYCOOK (2003: 529) „identity fashioning“ nennen. Die NEW LONDON GROUP (2005: 20-23) sieht ihn als Prozess des „designing“: Aus semiotischen Systemen (zu denen Diskurse, Stile, Genres, Dialekte, Stimmen etc. gehören) werden verfügbare Elemente („available designs“) ausgewählt, die dann im semiotischen Prozess repräsentiert und re-kontextualisiert werden, um so bestehendes Wissen, soziale Beziehungen und soziale Identitäten zu reproduzieren oder auch transformieren.

Durch diesen Prozess stellen MCs die Machtfrage: Wer definiert überhaupt, was authentisch, was Mainstream, was Minderheit, was erwünscht und was adäquat ist? Rapper*innen wehren sich gegen zugeschriebene Kategorien und entwickeln ihre eigenen hybriden und originellen Subjektpositionen in der Aushandlung von hegemonialen Prozessen auf der einen und Selbstbestimmung auf der anderen Seite.

3.3. Mehrsprachigkeit anders denken

Wie stehen die Beobachtungen über Mehrsprachigkeit im Rap in Zusammenhang mit dem Umgang mit Mehrsprachigkeit im Rest der Gesellschaft und speziell in der Schule? Offensichtlich ist, dass es eine große Diskrepanz zwischen den Sphären Schule und HipHop-Kultur gibt. Dadurch, dass Rapper*innen sich im Widerspruch zu Machtdiskursen und -institutionen definieren, ist Mehrsprachigkeit dort an andere Regeln gebunden. Die folgende Tabelle stellt einige Unterschiede exemplarisch dar:

MS in der Schule (2.1.)	MS im Rap (2.2.)
Nationalsprachentum genießt höchstes Prestige.	Rapper*innen greifen sowohl auf Nationalsprachen als auch auf gesellschaftlich marginalisierte Sprachen und Sprachpraktiken zurück.
Europäische Nationalsprachen werden bevorzugt.	Die Wahl der Sprachen richtet sich nach Identität und Herkunft der Rapper*innen.
Englisch dominiert: Es ist die wichtigste Fremdsprache.	Englisch ist im Rap in Form der HHNL weit verbreitet, aber kein Muss für Rapper*innen.
Standard wird erwartet und gelehrt, sonst nichts!	Die Sprache im Rap ist „technisierte Oralität“ und definiert sich oft in der bewussten Abweichung von Standards.
Puristische Trennung: Rückgriff auf Erstsprachen oder <i>code-switching</i> beim Lernen ist verpönt.	Die Art der Sprachmischung im Rap variiert. Oftmals richtet sie sich nach beteiligten Künstler*innen und Erfordernissen des Rapgenres. Einige Rapper*innen verwenden hybridste <i>translanguaging</i> -Praktiken.
Abweichende sprachliche Identitäten werden diskriminiert.	Rap ist Sprachrohr marginalisierter Identitäten. Das Stigmatisierte wird im Rap als <i>real</i> wertgeschätzt und inszeniert.

Tabelle 5: Mehrsprachigkeit in Rap und Schule

Während im Rap Mehrsprachigkeit also deutlich von Vielfalt und einer integrativen Verknüpfung der Sprachen im Rahmen der Identität von Rapper*innen geprägt ist, bestehen im System Schule „postkoloniale Machtverhältnisse, Logiken und Legitimationsfiguren“ unhinterfragt im Kontext Sprache fort (KNAPPIK / THOMA 2015: 10). Dabei geben KNAPPIK / THOMA (2015: 10f) zu bedenken, dass die postkoloniale und nationale Hierarchisierung von Sprachen nicht naturgegeben sei, sondern institutionell hergestellt werde.

Zentrale These dieser Arbeit ist daher, dass Rap helfen kann, Schule wieder *real* werden zu lassen. Dies impliziert die Absicht, Schule und HipHop einander anzunähern, d.h. Schule als hegemonialer Institution mit HipHop als deren Gegenkultur zu versöhnen. Für eine solche Annäherung sollen hier einige wesentliche Ansatzpunkte aufgezeigt werden, die aus der Synthese von Kapiteln 2 und 3 resultieren.

These 1: Mehrsprachenlernen muss Sprachen als gleichberechtigte Ressourcen verstehen.

Schule braucht eine Sicht auf Sprache als soziale Ressource ohne vorgeschriebene Grenzen, die die Sprecher*innen in den Mittelpunkt der Interaktion rückt (siehe CREESE / BLACKLEDGE

2015: 26). In der Schuldidaktik dürfen Herkunfts- und Familiensprachen nicht weiter ausgeschlossen werden. Dies betrifft besonders auch die zu Hause und in *communities* gesprochenen nicht-standardmäßigen und oft hybriden Sprachpraktiken.²¹

Das Verständnis von Sprachen als Repertoires bedeutet zudem, dass Schüler*innen bei der Bearbeitung von Aufgaben auf diejenigen Ressourcen zurückgreifen dürfen sollten, die für den Lernweg hilfreich sind. Von daher ist eine echte, integrative Mehrsprachigkeitsdidaktik vonnöten, die die komplexen sprachlichen Praktiken der Schüler*innen (wie z.B. auch das *translanguaging*) als Kommunikations- und Lernstrategie anerkennt und fruchtbar macht (siehe GARCÍA / WEI 2014: 52). Eine diglossische, d.h. für bestimmte (sozial unterschiedlich konnotierte) Kommunikationssituationen getrennte, Verwendung von Sprachen und Sprachvarietäten sollte hinterfragt werden, denn sie macht mehrsprachige Entwicklung schwerer als sie sein müsste (siehe GARCÍA / WEI 2014: 58; CREESE / BLACKLEDGE 2015: 26; HOLMES 2015: 4).

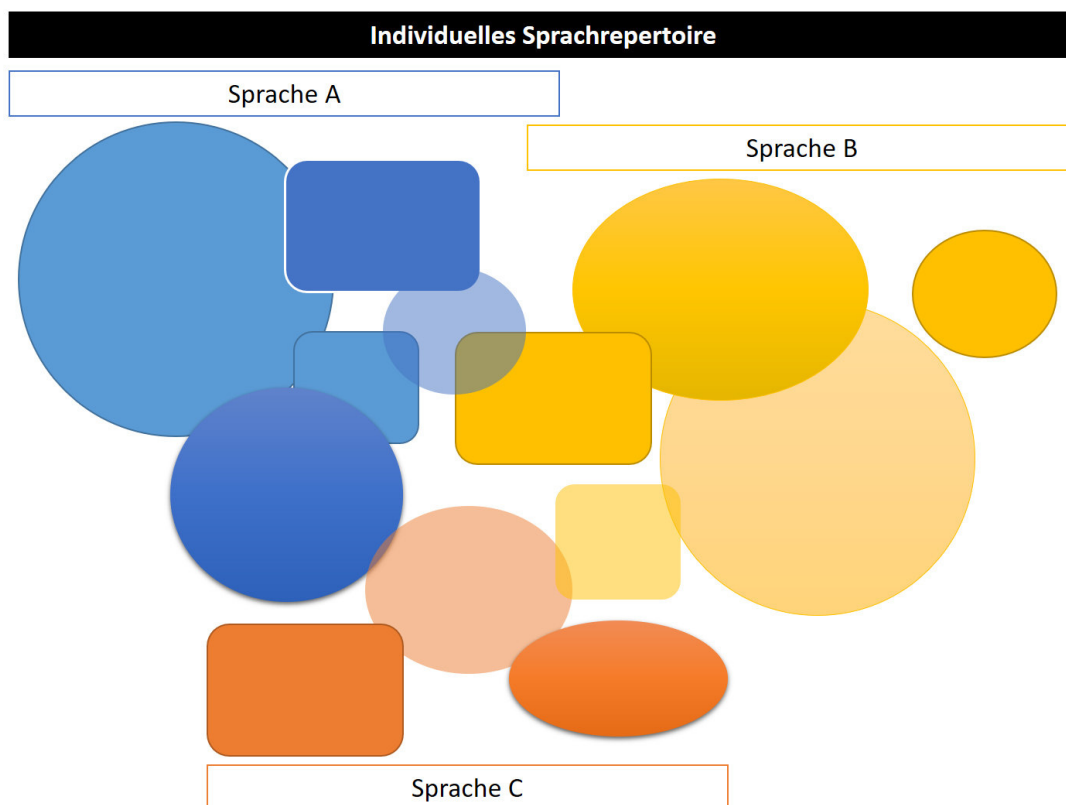


Abbildung 3: Sprachliche Ressourcen im Sprachrepertoire

²¹ Auch die Mehrsprachigkeitsforschung mahnt an: Die Beherrschung der Muttersprache auf bildungssprachlichem Niveau ist ein wesentlicher Erfolgsfaktor für die weitere sprachliche und kognitive Entwicklung (siehe KRIFKA 2014: 9; GARCÍA / WEI 2014: 58; WOLFF 2010: 182).

These 2: Mehrsprachigkeit muss als Teil von Identität anerkannt und daher holistisch gefördert werden.

Für Schüler*innen sind genau wie für Rapper*innen hybride Sprachpraktiken oft stolzer Ausdruck dessen, dass sie „eine Menge Kultur haben“ (v.A.ü.) und in Toleranz leben möchten (LOW / SARKAR 2014: 102). Sie kreieren, konstruieren und verhandeln ihre Identitäten auf der Basis sprachlicher Ressourcen, drücken damit Zugehörigkeit, Solidarität, Distanz u.v.m. aus (siehe TRACY 2014: 16). Sprachliche Ressourcen sind Teil ihres „identity repertoire“ (PENNYCOOK 2003: 517), einer Fülle von sprachlichen und nicht-sprachlichen, also allgemein semiotischen, multimodalen Elementen, die sie in ihrem Handeln und Verhalten nutzen, um sich selbst zu definieren und präsentieren.

GOGOLIN (2004: 57) stellt in Analogie zu den Fallbeispielanalysen in dieser Arbeit fest, dass für Mehrsprachige wie für Rapper*innen Herkunftssprachen und Majoritätssprache nicht in konkurrierender Beziehung zueinanderstehen, sondern als einander komplementierende Kommunikationssysteme konzeptualisiert werden. Der Prozess der Identitätsfindung ist für viele dabei nicht einfach, da sie sich „zwischen“ Kulturen und Sprachen verortet fühlen und neue transkulturelle und transsprachliche Identitäten finden müssen, die sich sowohl am Ort ihres Aufenthalts lokal als auch mit starken Verbindungen zur ihren Herkunftskulturen bilden (siehe HIGGINS 2001: 8f; HOLMES 2015: 12).

Schule muss deshalb Räume schaffen, in denen Sprache nicht nur der Erfüllung extern gesetzter Ziele dient, sondern wo sprachliche Identität authentisch ausgedrückt werden kann, wo es auch Spaß machen kann, eigene und neue Mittel der Identifikation zu entdecken und, wie die Rapper*innen in den Fallbeispielen, die eigene Identität zu stilisieren, konstruieren und repräsentieren. Dies bedeutet, dass Schule ein Klima schaffen sollte, in dem der Ausdruck und das Erforschen mehrsprachiger Identitäten willkommen geheißen und unterstützt wird.

These 3: Mehrsprachigkeit muss auch in der Schule im Kontext von Macht betrachtet werden.

Schule sollte nicht so tun, als wäre die gesellschaftliche Ordnung naturgegeben, frei und gerecht. Es ist notwendig, Schüler*innen bewusst zu machen, welche Stellung ihre Sprachpraktiken in der Gesellschaft haben. Dies gilt insbesondere auch für Stile und Register, über die nur sehr selten reflektiert wird. Zudem spielt Sprache eine wichtige Rolle in der Interaktion zwischen Schüler*innen in der Schule und der Gesellschaft, was Zuschreibungen

von sozialen, kulturellen und ethnischen Kategorien angeht, die ihre Zukunftschancen prägen.

Schüler*innen müssen Gelegenheit bekommen, ihre Identitäten im Wechselspiel zwischen eigenen Voraussetzungen, Wünschen, Interessen auf der einen Seite sowie gesellschaftlichen Erwartungen und hegemonialen Zuschreibungen auf der anderen Seite auszuhandeln. Das Verhältnis von Macht, Identität und Sprache muss daher, wie es der *conscious rap* tut, zum Thema gemacht werden, damit Lernende darin unterstützt werden können, Möglichkeiten des Verhaltens und der Identitätskonstruktion vor soziokulturellem Hintergrund zu finden und zu entwickeln.

These 4: Dies gilt ebenso für nicht migrationsbedingt mehrsprachige Schüler*innen.

Diese Forderungen betreffen keineswegs nur migrationsbedingt mehrsprachige Schüler*innen. Die Beherrschung bestimmter Diskurse, Stile und Register ermöglicht einerseits Zugang zu sozialen Sphären und damit Erfolg; und andererseits sind verschiedene Sprachvarietäten und Diskursformen Ziel unterschiedlicher gesellschaftlicher Zuschreibungen. Kommen Schüler*innen aus „bildungsfernen“ Elternhäusern, sind sie ebenso solange gesellschaftlich diskriminiert, wie sie nicht nationalsprachliche Standardvarietäten auf Bildungsniveau beherrschen.

Die Thesen 1 bis 3 beziehen sich also explizit auch auf die innere Mehrsprachigkeit von deutschsprachigen Schüler*innen. Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund sind von Schulbeginn an alle auf ihre individuelle Art und Weise mehrsprachig und haben damit unterschiedliche soziale Voraussetzungen, die im Lernprozess berücksichtigt und wertgeschätzt werden sollten.

These 5: Fremdsprachenunterricht muss zu Mehrsprachigkeitsunterricht werden.

Im „Fremdsprachen“-Unterricht erlernen Schüler*innen eine weitere Sprache inklusive der ihr zugeordneten Varietäten. Es ist wünschenswert, dass alle mehrsprachigen Lernenden – gemeint sind hierbei alle Schüler*innen – institutionell erlernte Fremdsprachen als symbolisches Kapital und damit Chancen für gesellschaftliche Teilhabe begreifen. Besonders erstrebenswert wäre, dass sie Fremdsprachen nicht ewig als „Fremd“-Sprachen betrachteten, sondern sie zunehmend neben ihren anderen Sprachpraktiken als Teil ihres Identitätsrepertoires erkennen und nutzen würden. Die aus Stuttgart stammende Band „Freundeskreis“ tut genau dies in ihrem Lied „Esperanto“.

Das Konzept „Fremd“-Sprache sollte in diesem Sinne anders betrachtet werden. Wenn eine neue Sprache erlernt wird, dann fügt sie sich in eine bereits existierende komplexe Mehrsprachigkeit ein. Der Fremdsprachenunterricht muss einen Raum für die Aushandlung der eigenen Identität bieten. Neben dem Erwerb der neu zu lernenden Sprache kann Schule dabei Identifikationsräume schaffen, in denen sich Schüler*innen mit ihren verschiedenen komplexen, sprachlichen Identitäten gegenseitig kennen lernen und wertschätzen. Wenn sich Identitäten begegnen, können Merkmale gegenseitig kopiert werden und dabei neue, hybride und kollektive Identitäten entstehen.²² Zudem kann im Dialog über soziale Fragen ein Bewusstsein darüber entstehen, welche Implikationen welche sprachlichen Ressourcen in der Gesellschaft haben. Der Erwerb der neuen Sprache sollte Teil dieses mehrkulturellen und -sprachigen Dialogs werden und nicht separiert von ihm existieren.

Nicht zuletzt würde damit auf eine zentrale Herausforderung der heutigen Gesellschaft vorbereitet, nämlich wie mit der eigenen und gesellschaftlichen Vielfalt umzugehen ist. Vielfältiges und Neues würden nicht als „fremde“ Objekte der Anschauung oder des Konsums betrachtet werden, sondern als Teil von individueller, kollektiver und sozialer Persönlichkeit.

²² Das passiert in der Schule ganz automatisch. Man denke nur daran, wie oft bestimmte Spiele, Kleidungsstile oder halt auch sprachliche Praxen in einer Schulklasse plötzlich zu Trends werden.

4. Sprachenbewusstheit

Bewusstheit ist der erste Schritt in Richtung Emanzipation (FAIRCLOUGH, zitiert aus dem Jahr 2001 in WASEEM / ASADULLAH 2013: 806) (v.A.ü.).

Nachdem Kapitel 3 aus sehr konkreten Beispielen von Mehrsprachigkeit in der Rapmusik drastische Forderungen für Mehrsprachigkeit in der Schule abgeleitet hat, soll in Kapitel 4 nun ein didaktisches Konzept ins Auge gefasst werden, das möglicherweise das Potenzial hat, einen Ansatzpunkt für die Erfüllung dieser Forderungen zu bilden.

In Kapitel 4.1 wird dieses zunächst vorgestellt und untersucht, wie es bisher in Forschung und didaktischen Vorgaben konzipiert und weiterentwickelt worden ist. Wird das Konzept der individuellen Mehrsprachigkeit heutiger Lernender gerecht? Ist es in der Lage, zu einer konstruktiven und echten Beschäftigung mit gesellschaftlichem Plurilingualismus in der Schule zu führen? Auf Basis dieser Kritik soll in Kapitel 4.2 das Konzept verbessert und insbesondere mit einer kritischen Fundierung ausgestattet werden.

4.1. Kritik am Konzept der Sprachenbewusstheit

Bereits zu Anfang sei erwähnt, dass eine einheitliche Definition von Sprachenbewusstheit schwer zu finden ist. MORKÖTTER (2005: 39f) beklagt schon 2005 die Vielfalt an Termini und SCHMELTER (2012: 189) übt – wie bereits einleitend erwähnt – die Kritik, dass das Konzept „eklektisch und theoretisch nicht zufriedenstellend fundiert sei.“ Kapitel 4.1 widmet sich daher zwei Aufgaben: dem Versuch, den Begriff theoretisch-konzeptionell zu systematisieren, und der Anpassung und Ausgestaltung des Konzepts auf Grundlage der „empirischen“ Erkenntnisse aus Kapitel 3.

Die *Association for Language Awareness* definiert Sprachenbewusstheit als „explizites Wissen über Sprache und bewusste Wahrnehmung und Sensibilität beim Sprachenlernen, -unterrichten und -gebrauch“ (siehe ELLIS 2012: 2) (v.A.ü.). Anders als bei anderen Wissensarten steht hier die Explizität des Wissens, oft Bewusstheit oder Bewusstsein genannt (auf Englisch findet man üblicherweise Begriffe wie *awareness*, *sensitivity* und *consciousness*) im Vordergrund.

Hierin liegt das Hauptpotenzial von Sprachenbewusstheit begründet. Mit dem Konzept der Sprachenbewusstheit hat ein Begriff Eingang in den Sprachenunterricht gefunden, der der oftmals stark betonten kommunikativen Seite des Sprachenlernens einen Gegenpol entgegengesetzt, nämlich den, sprachliches Handeln ins Bewusstsein zu rücken und darüber zu

reflektieren. Nur dank dieser Ablösung vom zu einseitig „behavioristisch geprägten Paradigma“ – wie GNUTZMANN (2003: 335) es formuliert – können die in Kapitel 3 aufgeworfenen Fragen über Mehrsprachigkeit, Identität und Macht überhaupt mit Schüler*innen verhandelt werden.

Definition von Wissen / Bewusstheit

Unklarheit besteht darüber, um welche Art von Wissen oder Bewusstheit es geht. MORKÖTTER (2005: 36f) stellt dar, dass es sich bei Sprachenbewusstheit um drei Dinge handeln kann: (1) um eine Beschreibung des Ist-Zustands des „dynamische[n] Gefüge[s] von Kognitionen, Einstellungen und Emotionen einer Person zu Sprache(n) und zum Lernen und Lehren von Sprachen“, (2) um ein „Mittel des Sprachenlernens“, also ein Instrument zum Erwerb von Sprachkompetenz, oder (3) um ein „Ziel an sich“.

Dies eröffnet Fragen darüber, ob es sich bei Sprachenbewusstheit um eine eigenständige Kompetenz im Sinne von WEINERT (2001) handelt, um eine anders geartete, eigenständige Form von Wissen oder bloß um ein kognitives Hilfsmittel. Diese Uneindeutigkeit spiegelt sich auch in der ausschweifend geführten Diskussion darüber wider, welche Auswirkungen Sprachenbewusstheit auf Sprachperformanz hat. Handelt es sich bei Sprachenbewusstheit um eine direkt das sprachliche Handeln betreffende Kompetenz?

In der Forschung seit 2000 wird diesbezüglich die These einer so genannten *weak interface position* (in Abgrenzung zu *non-interface-* oder *strong interface position*) bevorzugt, der nach die erhöhte Aufmerksamkeit als Folge expliziten Wissens zu einem Prozess des *noticing* („Bemerkens“) führen könne, das den *intake* (als das vom *input* tatsächlich Aufgenommene) erhöhe und zudem in Funktion eines *monitor* Strategien des Sprachlernens begünstige (siehe MORKÖTTER 2005: 46; GNUTZMANN 2003: 338; GNUTZMANN 2016: 146). Hiermit wird Sprachenbewusstheit jedoch auf explizites Wissen reduziert und damit der Status einer Kompetenz, die ja auch implizite, prozedurale „kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (WEINERT 2001: 27) einschließen würde, nicht zugestanden.

Die Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (KMK 2012) waren 2012 dann in Deutschland die ersten, die Sprachenbewusstheit als eigenständige für den Fremdsprachenunterricht verbindliche Kompetenz betrachteten. Sie wird dort als „Sensibilität für und Nachdenken über sprachlich vermittelte Kommunikation“ (KMK 2012: 21) definiert.

Sie ermöglicht Schülerinnen und Schülern, die Ausdrucksmittel und Varianten einer Sprache bewusst zu nutzen; dies schließt eine Sensibilität für Stil und Register sowie für kulturell bestimmte Formen des Sprachgebrauchs, z. B. Formen der Höflichkeit, ein. Die Reflexion über Sprache richtet sich auch auf die Rolle und Verwendung von Sprachen in der Welt, z. B. im Kontext kultureller und politischer Einflüsse. Da Sprache stets soziokulturell geprägt ist, führt Sprachbewusstheit darüber hinaus zu einer sensiblen Gestaltung der sprachlich-diskursiven Beziehungen mit anderen Menschen. Damit leistet die Entwicklung von Sprachbewusstheit einen wichtigen Beitrag zum Aufbau fremdsprachiger Kompetenz und über diese hinaus zum interkulturellen Lernen sowie zur Persönlichkeitsbildung. **Die Schülerinnen und Schüler können ihre Einsichten in Struktur und Gebrauch der Zielsprache und anderer Sprachen nutzen, um mündliche und schriftliche Kommunikationsprozesse sicher zu bewältigen.**

Ungeklärt bleibt darin weiterhin, wie genau das Verhältnis zwischen explizitem Wissen und Fähigkeiten beschaffen ist, obgleich es eine Beziehung zwischen der handlungsbezogene Komponente, die mit den Attributen „sensib[el]“ bzw. „bewusst[]“ versehen wird, und gewissen nutzbaren „Einsichten“ zu geben scheint.

Der weniger bekannte Referenzrahmen für Plurale Ansätze (kurz RePA) (MEIßNER / SCHRÖDER-SURA / CANDELIER 2009), der Sprachenbewusstheit unter dem Namen *eveil aux langues* beinhaltet, löst das Problem der verschiedenen Wissensarten derweilen mit der Unterscheidung zwischen den Ebenen des *savoir* (deklaratives Wissen), *savoir-être* (Einstellungen) und *savoir-faire* (Fähigkeiten). Für die *interface*-Diskussion bedeutet dies, dass Sprachenbewusstheit eben nicht nur deklaratives Sprachwissen beinhaltet, sondern als über eben diese mehreren Ebenen verfügend betrachtet werden kann.

Dies ist eine wertvolle Erkenntnis, da die Reflexion über Sprache verschiedene Formen annehmen kann. Die folgende Tabelle ordnet einige Beispiele der in den Kapiteln 2 und 3 erkannten Fragestellungen und Problempunkte den drei Ebenen zu:

Deklaratives Wissen	Einstellungen	Fähigkeiten
<ul style="list-style-type: none"> • Was ist Mehrsprachigkeit? • Was sind Varietäten? • Wie entstehen Standards? • Welche Sprachen spricht man in ...? • Was ist Linguizismus? • Wie wird Sprache benutzt, um Macht auszuüben? 	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Vorurteile habe ich über andere Sprachen / Varietäten? Warum? • Wie stehe ich zu Sprachmischung? • Wie stehe ich zu meiner mehrsprachigen Identität? 	<ul style="list-style-type: none"> • Wie kann ich mich in mehrsprachigen Situationen verhalten? • Wie wähle ich Varietäten situationsabhängig aus? • Wie kann ich meine mehrsprachige Identität ausdrücken? • Wie kann ich Mehrsprachigkeit zum Lernen nutzen? • Wie wehre ich mich gegen Rassismus in der Sprache?

Tabelle 6: Die drei Wissens Ebenen von Sprachenbewusstheit

Im Sinne akkumulativer Forschungsprogression wäre es zielführend, den bisherigen Forschungsstand zum Konzept Sprachenbewusstheit entlang dieser Wissens Ebenen zu systematisieren. Zudem ist es von Interesse zu untersuchen, wie sich diese Ebenen gegenseitig beeinflussen und inwiefern sie sich auch auf andere Sprachkompetenzen auswirken bzw. für diese nutzbar gemacht werden können.

Positiv festzuhalten ist, dass die Anerkennung von Sprachenbewusstheit als Kompetenz deren Reduktion auf deklaratives Wissen oder einfache Fertigkeiten (*skills*) verhindert. Während eine Fertigkeit nämlich nach FAIRCLOUGH (1999: 81) etwas Determiniertes, Unhinterfragtes und extern „Verabreichtes“ (v.A.ü.) ist, das oft im Interesse von denjenigen Machthaber*innen steht, die soziale Praktiken aufzwingen wollen, erlaubt das breiter gefasste Konzept der Kompetenz, Sprachenbewusstheit als komplexe, situationale und kontextbezogene Fähigkeit zu erfassen, die in Zusammenhang mit den Identitäten und Umwelten der Lernenden steht.²³

Die Verbindung zur Mehrsprachigkeit

Laut ELLIS (2012: 17) und LUCHTENBERG (1998: 52) entstand das Konzept im englischen Sprachraum als *Language Awareness* unter anderem unter der Feder von Eric HAWKINS (1984), der es als mehrsprachiges Konzept anvisierte, das gezielt die Erstsprachen der Lernenden miteinbeziehen sollte. HAWKINS Grundgedanke war, dass Sprachenbewusstheit „eine Brücke zwischen allen Aspekten von Spracherziehung (Erstsprachen, Fremdsprachen, Zweitsprachen, Minderheitensprachen, klassische Sprachen), die derzeit in Isolation stattfinden“, herstellen sollte (HAWKINS, zitiert in GARCÍA 2008: 387) (v.A.ü.).

Diese breite Auffassung verschwand im englischen Sprachraum schnell wieder zugunsten einer Fokussierung auf die adäquate Beherrschung des Englischen (siehe ELLIS 2012: 17). Erst mit Ende der 90er Jahre erhielt sie wieder mehr Aufmerksamkeit und dann auch in der deutschsprachigen Forschung. Während viele Forschende in Deutschland zunächst von *Sprachbewusstheit* gesprochen hatten, etablierte sich – so MORKÖTTER (2005: 40) – mit MEIßNER und REINFRIED seit 1998 der Terminus *Sprachenbewusstheit*, der auch in dieser Arbeit verwendet wird. Dieser öffnete sich mit der Zeit immer mehr den Forderungen der Idee einer integrativen – im Gegensatz zur rein additiven – Mehrsprachigkeit (siehe REIMANN 2015).

²³ KÜSTER (2014b: 3f) mahnt zurecht an, dass der Kompetenzbegriff trotz seiner weiten Fassung nach WEINERT, die eben diesen Aspekt miteinschließt, oft auf ein instrumentelles Verständnis reduziert werde, das sich leichter empirisch fassen lässt. Diesem Kritikpunkt wird weiter unten bei der Erörterung des „emanzipatorischen Potenzials“ von SB nachgegangen.

Mit der Umbenennung in *Sprachenbewusstheit* erfüllt das Konzept einen wesentlichen in Kapitel 3 formulierten Anspruch, nämlich den der Einbeziehung mehrerer, idealerweise aller Sprachen der Lernenden. Ob diese – wie in Kapitel 3 gefordert – als gleichberechtigte Ressourcen verstanden werden, ist hingegen fragwürdig. So kritisiert DEUTSCH (2016: 37) beispielsweise den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (kurz GeR) dafür, dass er zwar von einer „mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenz“ spreche, aber die Operationalisierung der Teilkompetenzen und Skalen nur für die Muttersprache und erste Fremdsprache erfolge und „Migrantensprachen“ ausgeblendet würden.

Auch GNUTZMANN (2010: 117) priorisiert beispielsweise wie folgt: „Auch wenn die Einbeziehung der Herkunftssprachen und -kulturen in den Unterricht als wichtiges Instrument zur Bewältigung dieser Aufgabe [gemeint ist sprachliches und interkulturelles Lernen] gesehen werden kann, so bleibt der Erwerb der schulischen Arbeitssprache die essenzielle Voraussetzung für die Mitarbeit in den verschiedenen Schulfächern.“

Diese Priorisierung ist verständlich, da eine gemeinsame Arbeitssprache eine pragmatische Voraussetzung für jegliche Art von Unterricht ist. Die Erkenntnisse aus Kapitel 3 legen jedoch nahe, dass das Nachdenken über Sprachenbewusstheit als Unterrichtsprinzip Möglichkeiten beinhalten sollte, alle Sprachen einzubeziehen, indem eventuell mehrere gleichzeitige Arbeitssprachen zugelassen werden, nach Differenzierungsmöglichkeiten entsprechend sprachlicher Praktiken der Schüler*innen gesucht wird und auch das *code-switching* bzw. *translanguaging* als sprachlich-kognitive Strategie beim Lernen zum Einsatz kommen darf. Einen Ansatz in dieser Richtung findet man zum Beispiel im Europäischen Portfolio der Sprachen (EUROPARAT ET AL. 2007), einem Instrument, das die individuellen Sprachlernbiographien und -repertoires der Schüler*innen einbezieht und zu deren Aufwertung beitragen kann (siehe DEUTSCH 2016: 40).

Konzeptionell ist das Verhältnis von Sprachenbewusstheit und Mehrsprachigkeit verbesserbar. KÖNIGS (2001) benutzt den Begriff der *multilingual language awareness*, den MORKÖTTER (2005: 40) allerdings nur als Teil von Sprachenbewusstheit begreifen möchte, da er die interlinguale Ebene fokussiere. In Bezug auf das Verhältnis von Sprachenbewusstheit zwischen den Sprachen und innerhalb der Sprachen wurde bislang noch keine klare Konzeption vorgelegt. Vorgeschlagen werden soll hier eine Untergliederung von Sprachenbewusstheit nach den folgenden Kategorien, die u.a. folgende Aspekte beinhalten würde:

Intralinguale SB	Interlinguale SB	Metalinguale SB
<ul style="list-style-type: none"> • Regeln einer Sprache • Hypothesenbildung zur Grammatik einer Sprache • Varietäten einer Sprache • Einstellungen zu dieser Sprache und ihren Varietäten 	<ul style="list-style-type: none"> • Sprachfamilien • Sprachvergleiche • Möglichkeiten des Transfers und der Interkomprehension • Sprachkontakt • Beziehungen, Hierarchien zwischen Sprachen 	<ul style="list-style-type: none"> • Was ist Sprache? Was ist Mehrsprachigkeit? • Gemeinsamkeiten aller Sprachen • Linguistische Konzepte • Soziolinguistische Konzepte • Reflexionen über Sprache, Kultur, Macht, Identität...

Tabelle 7: Sprachliche Ebenen von Sprachenbewusstheit

Angemerkt sei, dass – wie in Kapitel 2 beschrieben – typischerweise als einzelne Sprachen betrachtete Nationalsprachen wie Deutsch oder Spanisch diaphasisch, -stratisch, -chronisch und -topisch stark variieren. Vergleiche zwischen diesen Varietäten und das Reflektieren über sie sind also ebenso von Relevanz und können je nach Fragestellung Aspekte inter- oder metalingualer Sprachenbewusstheit fördern.

Die Perspektiven von Sprachenbewusstheit

In ihrem Versuch der Kategorisierung hat MARTINEZ (2015b: 8) darauf hingewiesen, dass drei Facetten unterschieden werden können: Lerner*innenbewusstheit, Sprachenbewusstheit und Sprachlern(prozess)bewusstheit.

Lerner*innenbewusstheit	Sprachenbewusstheit	Lernprozessbewusstheit
Individuelle Faktoren der Lernenden (Bereitschaften, Fähigkeiten, Motivation, Lernwege, -stile)	Reflexion über Systeme, Varietäten, Sprachvergleiche, soziale und kulturelle Adäquatheit, Pragmatik, sprachenübergreifende Mehrsprachigkeitsansätze	Metakognitive Steuerung des Lernprozesses, Selbst- und Peer-Evaluation, Aufgabenbewusstheit, Selbstorganisation und -regulation

Tabelle 8: Facetten von Sprachenbewusstheit nach MARTINEZ

Die Begriffsfindung ist allein sprachlich wenig gelungen, da „Sprachenbewusstheit“ keine Facette von „Sprachenbewusstheit“ sein sollte. Vielmehr kommt es darauf an zu erkennen, dass hier anstatt drei Facetten eigentlich zwei Perspektiven unterschieden werden: der Blick auf das sprachliche Können des Individuums (inkl. seines Lernprozesses) einerseits und der Blick auf Sprachen und deren Gebrauch außerhalb des subjektiven Horizontes.

Eine systematische Ausdifferenzierung von Sprachenbewusstheit sollte also diese beiden Perspektiven unterscheiden und darüber hinaus bei ersterer der subjektiven Wahrnehmung der eigenen sprachlichen Identität einen Platz einräumen:

Blick nach innen (auf mich)	Blick nach außen (auf die Gesellschaft)
<ul style="list-style-type: none"> Bewusstsein über sprachliche Identität und sprachliches Können des Individuums Bewusstsein über individuelle Faktoren der Lernenden (inkl. Lernwege) 	<ul style="list-style-type: none"> Bewusstsein über Sprache(n) und Zusammenhänge von Sprache(n) allgemein

Tabelle 9: Perspektiven von Sprachenbewusstheit

Was Kapitel 3 deutlich gemacht hat, aber von MARTINEZ (2015b) nicht erwähnt wird, ist, dass beide Perspektiven sich gegenseitig stark beeinflussen. Die sprachliche Identität einer Lerner*in konstituiert sich immer im Kontext von soziokultureller und politischer Realität, welche materiell wie auch sprachlich-diskursiv konstituiert ist. Individuell-subjektive Identität und die Außenwelt sind nicht getrennt, sondern oftmals tritt die Außenwelt sogar schmerzhaft in das Leben mehrsprachiger Individuen ein und zwingt sie, sich ihren individuellen Platz in dieser Realität zu erkämpfen. Die Dialektik zwischen Innen und Außen konnte im vorherigen Kapitel anhand der Fallbeispiele der MCs beobachtet werden, die ihre Identität immer in der bewussten Aushandlung der zwei Pole konstruieren. Die folgende Darstellung soll dies betonen:

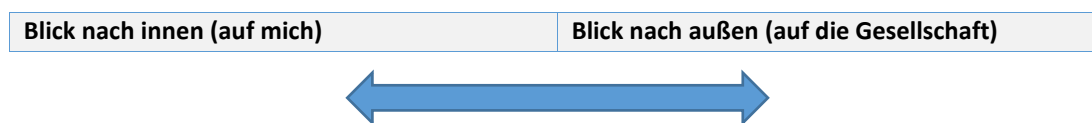


Abbildung 4: Die Verbindung von Innen- und Außensicht von SB

Die Dimensionen von Sprachenbewusstheit

In detaillierteren Modellierungen wird Sprachenbewusstheit zumeist in vier oder fünf Dimensionen oder Domänen ausdifferenziert: die kognitive, affektive, soziale, politische und manchmal auch die Performanzdimension, eine Aufteilung, die laut PLIKAT (2016: 263) auf (JAMES / GARRET) (1991: 12-20) zurückgeht. Im Folgenden werden die oft genannten Dimensionen auf Grundlage von GNUTZMANN (2010: 116-118), GÜRSOY (2010: 2), LUCHTENBERG (1998) und PLIKAT (2016: 264-266) zusammengefasst dargestellt:

Kognitive Dimension	<ul style="list-style-type: none"> Einsicht in Regeln, Muster und Konzepte von Sprache(n) Einsicht in sprachlichen Gebrauch und Variation Metasprachliches Wissen und Sprachsensibilisierung Hypothesenbildung, Fehlerbetrachtung
Affektive Dimension	<ul style="list-style-type: none"> Emotionale Einstellungen zu Sprache(n) und Sprachenvielfalt Freude im Umgang mit Mehrsprachigkeit Sensibilität, Neugierde, Interesse, Aufmerksamkeit, Motivation Empathie und Selbstwertgefühl

Soziale Dimension	<ul style="list-style-type: none"> • Zusammenhang von Sprache mit sozialer Schicht, Geschlecht und Ethnie • Sprecher-Hörer-Beziehung • Förderung sprachlicher Toleranz in mehrsprachigen Gesellschaften
Politische Dimension	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilisierung für Sprachmanipulation und -missbrauch in Politik und Medien • Funktion des Englischen als Weltsprache • Rassismus in und durch Sprache
Performanzdimension	<ul style="list-style-type: none"> • Wie kann durch Sprachenbewusstheit Sprachfähigkeit gefördert werden?

Tabelle 10: Dimensionen von SB nach GNUTZMANN und anderen

An dieser Einteilung wurde vielfach Kritik geübt. Ein Kritikpunkt betrifft nicht die konzeptionelle Systematisierung, sondern die Gewichtung der Dimensionen. GNUTZMANN (2010) selbst gibt an, dass die politische Dimension von Sprachenbewusstheit für das fremdsprachliche Lernen insbesondere im Anfangsunterricht oftmals als weniger bedeutsam angesehen worden ist. Wesentliche Aspekte, die Kapitel 3 bestimmt haben, nämlich die Hierarchien zwischen Sprachen, Sprachrassismus und Sprachpolitik, kurz gesagt „die politischen und ökonomischen Kämpfe, die Sprache umgeben“ (GARCÍA 2008: 387f) (v.A.ü.), werden in seiner Darstellung auch nicht erwähnt. Im GeR (EUROPARAT / GOETHE-INSTITUT 2001), in den Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (kurz BS) (KMK 2012) und in den Einheitlichen Prüfungsanforderungen (kurz EPA) (für Spanisch) (KMK 2013) kommen diese Themen ebenso wenig explizit vor.

Eine Ausnahme bildet SCHRÖDERS Konkretisierung der Bildungsstandards für einen Zeitschriftenaufsatz, in dem er Aspekte wie die Entstehung von Hochsprachen, soziale Distinktion durch Sprache, politisch-soziale Prozesse, die Sprachen durchlaufen, Statusgewinn und -verlust von Sprachen, Hintergründe der Entstehung von Nationalsprachen, die mitunter gewaltsame Ausbreitung von Sprachen, Sprachverbote, Manipulation, Herrschaft und Diskriminierung durch Sprache etc. explizit einfließen lässt (siehe SCHRÖDER 2015: 45f). Des Weiteren sind der Referenzrahmen für Plurale Ansätze (RePA) (MEIßNER / SCHRÖDER-SURA / CANDELIER 2009) und das Curriculum Mehrsprachigkeit (KRUMM / REICH 2011) zu erwähnen. Insbesondere letzteres beinhaltet viele sprachpolitische Aspekte. Beide finden in der Praxis allerdings im Vergleich zu den verpflichtenden Dokumenten wie Bildungsstandards, Prüfungsanforderungen und Rahmenlehrplänen kaum Anwendung.

Zweiter Kritikpunkt betrifft nicht die inhaltliche Gewichtung der fünf Domänen, sondern deren Einteilung, der mehrere Schwächen vorgeworfen werden können. Erstens werden die drei Wissensarten (deklaratives Wissen, Einstellungen und Fähigkeiten) wenig überzeugend in die fünf Dimensionen übertragen: sie tauchen in der Unterscheidung zwischen kognitiver,

affektiver und Performanzdimension wieder auf. Dies ist nicht logisch, weil es in allen Dimensionen sowohl deklarative Wissensbestände, Einstellungen als auch Fähigkeiten sprachlichen Handelns geben kann. Wissensarten und Dimensionen sollten nicht miteinander vermengt werden, sondern als quer zueinander liegend betrachtet werden.

Zweitens ist es wenig sinnvoll, eine eigene kognitive Dimension zu postulieren, wenn es doch bei Sprachenbewusstheit darum geht, dass alle Ebenen von Sprache kognitiviert, also ins Bewusstsein gerückt werden. Bei der kognitiven Domäne handelt es sich laut PLIKAT (2016: 278) also eher um eine „sprachstrukturelle Domäne“, in dem Sprache als geschlossenes System (ohne affektiven, sozialen, politischen Kontext) betrachtet wird.

Drittens sind die Übergänge zwischen affektiver, sozialer und politischer Dimension fließend. In Kapitel 2 wurde verdeutlicht, welchen starken Einfluss politische Sprachhierarchien auf Identität und Selbstbewusstsein haben können. Zudem ist beispielsweise der Zusammenhang von Sprache und Ethnizität einer, der natürlich gerade über politische Institutionen und Diskurse vermittelt wird. Diese Zusammenhänge müssen in einem Modell ersichtlich werden.

Viertens ist der Bereich der Kultur von Sprache nicht zu trennen. Die Rapbeispiele in Kapitel 3 haben gezeigt, dass Sprachenvielfalt immer im kulturellen Kontext zu verstehen ist. Wenn man kein kulturelles Wissen über Landschaften, Geschichte und die kulturell-sprachliche Vielfalt Lateinamerikas hat, kann man den Song „Latinoamérica“ beispielsweise nur sehr oberflächlich verstehen. Daher sollte die „soziale“ Domäne in „soziokulturelle“ Domäne umbenannt werden.

Folgende veränderte Darstellung könnte auf dieser Grundlage gewählt werden. Der Pfeil symbolisiert die Verbindungen, die zwischen allen Dimensionen bestehen.

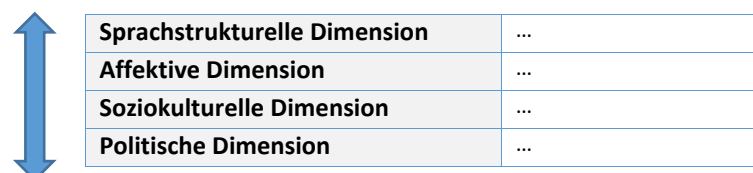


Abbildung 5: Dimensionen von Sprachenbewusstheit

Das emanzipatorische Potenzial

Von wesentlicher Bedeutung ist zuletzt die Frage, wie Sprachenbewusstheit als Bildungskonzept verstanden wird. Die bereits zitierten Bildungsstandards (KMK 2012: 21) und mehrere Forscher*innen (darunter GNUTZMANN 2016) rechnen dem Konzept einen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung zu, ohne diesen genauer zu definieren. MARTINEZ (2015b) fasst den GeR so zusammen, dass er in Sprachenbewusstheit sowohl die instrumentelle Funktion (als Hilfsfunktion für das Sprachenlernen) als auch eine emanzipatorische Funktion verortet. Letztere umschreibt sie als „Stärkung der Lernfähigkeit“ (MARTINEZ 2015b: 7). Ist das unter „emanzipatorisch“ zu verstehen?

Die These dieser Arbeit ist, dass Sprachenbewusstheit tatsächlich ein enormes emanzipatorisches Potenzial in sich birgt. Der Duden definiert Emanzipation als „Befreiung aus einem Zustand der Abhängigkeit; Selbstständigkeit; Gleichstellung“ (DUDEN 2017). Über die Deutung dieser Begriffe scheiden sich die Geister.

MARTINEZ (2015b) versteht darunter das selbständige Lernen als selbständiges Ausführen von Aufgaben, wobei die individuellen Voraussetzungen berücksichtigt und der Lernprozess metakognitiv gesteuert werden. In selbständigem Sprachgebrauch sieht sie das Erkennen von sozialer und kultureller Adäquatheit und das entsprechende sprachliche Verhalten. Die gleiche Auffassung spiegelt sich im GeR (EUROPARAT / GOETHE-INSTITUT 2001: 118-122) oder in den EPA (KMK 2013: 94) wider, wo Sprachenbewusstheit als „soziolinguistische Angemessenheit“ aufgefasst wird. Der GeR empfiehlt so zum Beispiel: „Bevor sie [Schüler*innen] sich selbst entsprechende Varianten und Dialektformen aneignen, sollten sie deren soziale Konnotationen bedenken“ (EUROPARAT / GOETHE-INSTITUT 2001: 121).

Auch wenn diese Empfehlung isoliert betrachtet nicht von der Hand zu weisen ist, bleibt in diesen Interpretationen das Konzept der Sprachenbewusstheit hegemonialer Sprachpolitik verschrieben. Insbesondere das Konzept der Angemessenheit (oder Englisch *appropriateness*) wird von FAIRCLOUGH (2010: 233f) als ideologische Kategorie kritisiert, da es den Lernenden eben nicht erlaube zu hinterfragen, wie standardisierte Sprachnormen eigentlich entstehen und aufrechterhalten werden und welche gesellschaftliche, an Macht gekoppelte Funktionen sie erfüllen. Sprachenbewusstheit werde vielmehr instrumentalisiert, um den Lernenden aufzuzeigen, wie sie sich in gegebenen Kontexten „richtig“ verhalten müssen, als wäre dies naturgegeben, und würde damit benutzt, um die hegemoniale gesellschaftliche Ordnung aufrechtzuerhalten. Diese Naturalisierung hegemonialer Normen bei gleichzeitiger

Vernachlässigung kritisch-reflexiver Urteilsfähigkeit bemängeln BURWITZ-MELZER (2012: 28), HU (2003: 304) und BREIDBACH / MEDINA / MIHAN (2014: 100) mit Hinblick auf moderne Tendenzen der Standardisierung und Outputorientierung allgemein.

Ein im politischen Sinne emanzipatorischer Begriff von Sprachenbewusstheit führt im Gegensatz dazu eine Dialektik herbei: Er erlaubt und zeigt Schüler*innen auf der einer Seite natürlich, wie kontextgebundene sprachliche Normen einzuhalten und anzuwenden sind. Emanzipatorisch wird das Lernen aber nur dann, wenn Schüler*innen diese Normen explizit kennen und hinterfragen lernen und auch erfahren, dass es in ihrer Entscheidung liegt, sich über Normen hinwegzusetzen und was für Auswirkungen das für sie hätte. Ermöglicht wird dies nur in Ansätzen vom RePA – der von vielen als notwendige Erweiterung des GeR gesehen wird (siehe DEUTSCH 2016: 42) –, vom Curriculum Mehrsprachigkeit (KRUMM / REICH 2011) oder in SCHRÖDERS Auslegung der Bildungsstandards (SCHRÖDER 2015).

Kurz gefasst sind die folgenden Bildungsbegriffe von Sprachenbewusstheit gegenüberzustellen:

Instrumentelle Auslegung	Emanzipatorische Auslegung
Sprachenbewusstheit dient dem effektiven Sprachenlernen und dem adäquaten sprachlichen Handeln in soziokulturellen Kontexten.	Sprachenbewusstheit dient der Entwicklung von sprachlichen Handlungsmöglichkeiten vor dem Horizont kritischer Betrachtung soziokultureller Kontexte und ihrer Normen und Konventionen.

Tabelle 11: Konkurrierende Bildungsbegriffe von SB

4.2. Entwicklung eines Konzeptes von kritischer Sprachbewusstheit

Auf Grundlage der in Kapitel 4.1 genannten Kritikpunkte soll an dieser Stelle ein überarbeitetes Modell von Sprachenbewusstheit vorgestellt werden, das in Anlehnung an FAIRCLOUGH (1999; 2010) *kritische Sprachenbewusstheit* genannt wird. Dieses greift die in 4.1 bereits vorgestellten Überlegungen auf und beinhaltet einige neue Aspekte.

Die untenstehende Darstellung zeigt, wie Sprachenbewusstheit im Verhältnis zu Mehrsprachigkeit gesehen werden kann. Es verdeutlicht die **drei sprachlichen Ebenen von Sprachenbewusstheit**: eine den Sprachen übergeordnete Ebene (metalinguale SB), die zwischensprachliche Ebene (interlinguale SB) und die innersprachliche Ebene (intralinguale SB). Einige die verschiedenen Ebenen betreffenden Aspekte wurden in 4.1 bereits angeführt.

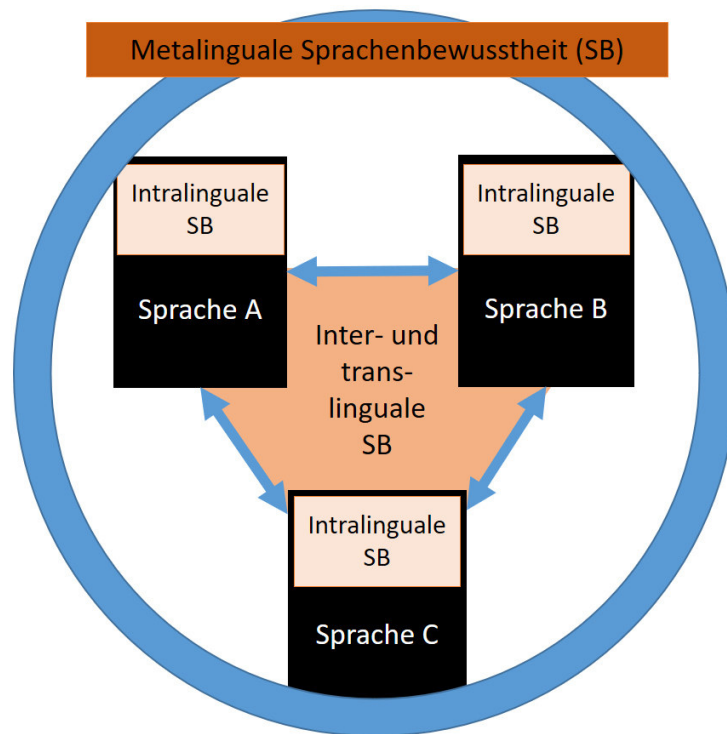


Abbildung 6: Die sprachlichen Ebenen von kritischer SB

Wichtig zu beachten ist, dass diese Darstellung immer noch von getrennten Sprachsystemen (A, B, C) ausgeht. Sie geht nicht so weit wie die in Kapitel 3 erwähnte Vorstellung des *translanguaging*, die die Existenz von getrennten Sprachen generell in Frage stellt und Sprache als soziale Praxis betrachtet, die keine Grenzen kennt. Damit wird der Tatsache Rechnung getragen, dass viele mehrsprachige Personen nachweisbare mentale Grenzen zwischen Nationalsprachen ziehen.

Gleichzeitig soll klarwerden, dass ein als eine Sprache konzeptualisiertes Sprachsystem komplexer ist als in der Fremdsprachendidaktik oft berücksichtigt. Eine Sprache beinhaltet vielfältige Varietäten, Dialekte, Register und Stile, die in Kontexten verschiedene Verwendungen finden und gesellschaftlich unterschiedlich anerkannt sind. Insofern muss eine Sprache als mehrere Sprachen verstanden werden (Stichwort innere Mehrsprachigkeit). Essenziell ist hierbei, dass Schüler*innen nicht blind die Konventionen vermittelt werden, welche Varietäten normgerecht und angemessen zu verwenden sind, sondern dass sie lernen, kritisch zu hinterfragen, wieso dominante Regeln der Angemessenheit existieren und ob sie nicht auch ausgesetzt oder herausgefordert werden können (siehe FAIRCLOUGH 2010: 225).

Ein Mensch verfügt über ein Sprachrepertoire, das sich aus Varietäten und Stilen zusammensetzt, die teilweise einzelnen Nationalsprachen zuzuordnen sind. Zudem ist es jedoch immer häufiger der Fall, dass sich wie zum Beispiel im Rap Sprachpraktiken finden, in denen eine klare Zuordnung zu Nationalsprachen nicht mehr möglich ist, sondern *translanguaging* zu neuen Praktiken führt, wie in den Rapbeispielen von MoNa a.k.a Sad Girl, Rebel Díaz und Freundeskreis analysiert. Diese zunehmende Mischung kennzeichnet das Sprachrepertoire von Menschen insbesondere in plurilingualen urbanen Zentren. Zur interlingualen Sprachenbewusstheit gehört neben den Beziehungen zwischen getrennt konzeptualisierbaren Sprachen also auch die Erkenntnis, wie Sprachen sich überlappen, verschmelzen, in Kontakt stehen und neue Sprachpraktiken ausbilden können, ein bisher in der Sprachenbewusstheitsforschung unbeachteter Aspekt, der als **translinguale Sprachenbewusstheit** Eingang in die obenstehende Graphik gefunden hat.

Mehrsprachige Praktiken können aus **zwei Perspektiven** betrachtet werden, wie in Kapitel 4.1. angedeutet: aus subjektiver Perspektive, also dem Blick nach innen, auf das Ich, oder mit dem Blick nach außen bzw. aus der Vogelperspektive auf die Gesellschaft. Diese Perspektiven existieren nicht getrennt, sondern ergänzen sich gegenseitig. Insbesondere der subjektive Blick ist stark von gesellschaftlichen Verhältnissen (z.B. Vorurteilen gegenüber Dialekten und Sprachhierarchien) geprägt.

Es ist die Aufgabe von Sprachenbewusstheit, die natürlich erscheinende Weltsicht des Subjektes zu „denaturalisieren“, fremd zu machen – wie es COPE / KALANTZIS (2005: 207ff) in Anlehnung an den Philosophen Edmund HUSSERL ausdrücken – um danach die Einnahme einer transformierten subjektiven Perspektive zu fördern, indem man Schüler*innen dazu anleitet, die Welt aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten und damit ihre Weltsicht sowohl in der Tiefe (d.h. Zusammenhänge betreffend, z.B. wie sprachliche Vorurteile mit Institutionen und Ideologien zusammenhängen) als auch in der Weite (d.h. durch Vergleiche, z.B. durch das Erkennen von Parallelen und Unterschieden des Sprachgebrauchs über Kulturen hinweg) zu verändern. Die Verbindung zwischen subjektivem und gesellschaftlichem Blick in Form einer Dialektik, die zur Synthese führt, ist damit die Königsdisziplin der Sprachenbewusstheit.

Vier Dimensionen des Sprachgebrauchs können unterschieden werden: die sprachstrukturelle Dimension, das Verhältnis von Sprache und Gefühlen (affektive Dimension), das Verhältnis von Sprache und Umwelt (soziokulturelle Dimension) und das Verhältnis von Sprache und Macht (politische Dimension). Auch hier sind die Verbindungen zwischen den

Dimensionen besonders bedeutend: „Was bedeuten die sprachpolitischen Voraussetzungen in meinem Land für meine Identität?“ ist beispielsweise eine Frage, die Intersektionen zwischen dem Blick nach außen und innen sowie zwischen affektiver, soziokultureller und politischer Dimension von Sprachenbewusstheit eröffnet. Identität ist eine der am häufigsten betrachteten Intersektionen, die mit *Identitätsbewusstheit* (*identity awareness*) einen eigenen Namen erhalten soll (auch gefunden bei GARCÍA / SKUTNABB-KANGAS / TORRES-GUZMÁN 2006: 36).

Wenn man die Erkenntnisse aus Kapitel 3 berücksichtigt, sollte noch eine weitere Dimension hinzugefügt werden: das Bewusstsein dafür, wie mit Sprache gespielt und experimentiert werden kann, wie Sprache ästhetisch verwendet werden kann, um beispielsweise Rhythmus oder Reime zu erzeugen, und dies nicht nur innerhalb einer Sprache, sondern sogar zwischen den Sprachen. Diese Dimension von Sprachenbewusstheit soll **poetische Dimension** heißen.

Hierbei steht das poetische Nachdenken über und Handeln mit Sprache im Mittelpunkt. In Anlehnung an die „Poetik der Kreolisierung“ nach GLISSANT (zitiert in LOW / SARKAR 2014: 111-113) (ü.v.A.) beinhaltet dies zum Beispiel, damit zu experimentieren, wie Mündlichkeit und Schriftlichkeit einander bereichern können, anstatt als strikt getrennte Literalitäten zu existieren. Allgemeiner geht es darum, Sprache als Sprachkunst, Sprachspiel bzw. Performance zu betrachten, in der verschiedene Stimmen, Sprachen und Sprachstile auf unterschiedlichste Weise aufeinandertreffen und neue, hybride Formen bilden können.

Zu guter Letzt sei wiederholt, dass sich Bewusstheit auf **drei Wissens Ebenen** verorten lässt, die sich gegenseitig beeinflussen: den Ebenen des deklarativen Wissens, der Einstellungen und der Fähigkeiten. KRUMM (2012: 87) mahnt an, „dass sprachliches Wissen und Sprachenbewusstheit zur Entwicklung sprachlicher Kompetenz kaum etwas beitragen, wenn sie Selbstzweck bleiben, totes Wissen oder normorientierte Kontrollinstanzen.“ Fähigkeiten müssen auf Grundlage von Wissen reflektiert und eingeordnet werden. Und andersherum sollte der Erwerb von Wissen über die eigene oder gesellschaftliche Situation in veränderte Einstellungen und folgerichtiges Handeln münden.

Die Zusammenfassung all der erarbeiteten und überarbeiteten Aspekte von Sprachenbewusstheit führt zu folgendem Gesamtmodell:

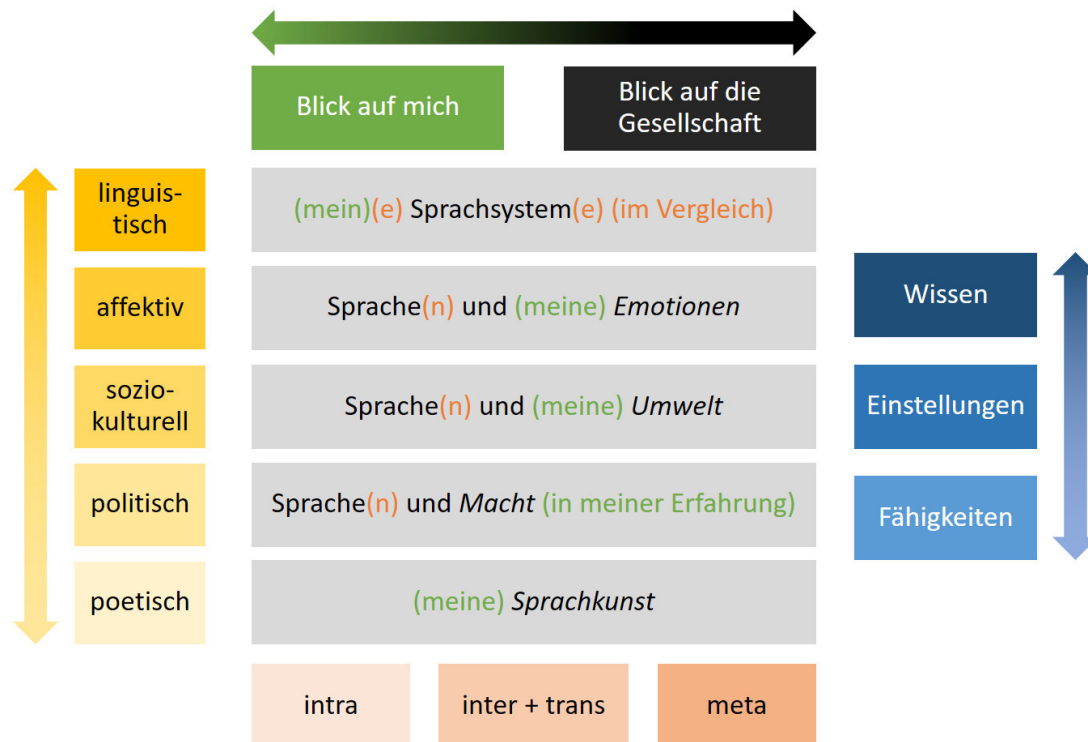


Abbildung 7: Gesamtmodell von kritischer SB

Vertreter*innen von *critical-literacy-* und *critical-language-awareness*-Ansätzen wie CUMMINS (2001) KÜSTER (2012; 2014b), BREIDBACH / MEDINA / MIHAN (2014), die NEW LONDON GROUP (2005) und LOW / SARKAR (2014) argumentieren zurecht dafür, Wissenserzeugung mit Identitätsaushandlung zu verbinden. CUMMINS (2001: 276) beschreibt so z.B., dass Schüler*innen in „einen Prozess der Selbst-Definition eingehen. Indem sie die Macht erlangen, Angelegenheiten zu durchdenken, die ihre Leben beeinflussen, erlangen sie gleichzeitig die Macht, externen Definitionen darüber, wer sie sind, zu widerstehen und die soziopolitischen Absichten dahinter zu dekonstruieren“ (v.A.ü.). Sie lehnen die Idee eines *banking model* ab, entsprechend welchem das Leben und der Hintergrund eines Individuums irrelevant für das Lernen seien (siehe BREIDBACH / MEDINA / MIHAN 2014: 93).

Wie in Kapitel 4.1 ausgeführt, bleibt Sprachenbewusstheit instrumentell, wenn allein die individuelle Fähigkeit geschult wird, sich soziolinguistisch angemessen zu verhalten. Sie wird emanzipatorisch, wenn diese Fähigkeit geschult wird, aber gleichzeitig kritisch in den Kontext von Gesellschaft, Gemeinschaft und Emotionen gestellt wird. JANKS (zitiert aus dem Jahr 2000 in GARCÍA / WEI 2014: 74) drückt es so aus:

Kritische Literalität muss die Arten und Weisen, in denen Bedeutungssysteme in die Reproduktion von Herrschaft involviert sind ernst nehmen und sie muss Zugang zu den dominanten Sprachen, Literalitäten und Genres geben, während sie gleichzeitig

Vielfalt als produktive Ressource nutzt, um soziale Zukunfts- und Möglichkeits-horizonte zu transformieren (ü.v.A.).

Nur durch einen solchen Ansatz werden alternative Handlungsmöglichkeiten offenbart, bilden sich Haltungen heraus und wird ein wirklich bewusstes und selbstbestimmtes Handeln ermöglicht. Und es ist insbesondere die poetische Dimension in Verbindung mit der translingualen Ebene von Sprachenbewusstheit, die es erlaubt, Normen vom Sprachgebrauch zu verlassen, andere Sprachpraktiken auszuprobieren und eigene zu erschaffen. Es handelt es sich bei dem in dieser Arbeit entwickelten Begriff von Sprachenbewusstheit demnach um eine **kritisch-kreative Kompetenz**.

Zusammengefasst ist das Ziel von Sprachenbewusstheit ein **emanzipatorisches Bildungsanliegen**, nämlich die Fähigkeit, die eigene sprachliche Identität im Kontext von sprachlich-diskursiv geprägter Gesellschaft und Macht zu reflektieren, zu behaupten, auszuhandeln und kreativ zu entwickeln. Dies bedeutet, Fähigkeiten reflexiv einzusetzen, um das eigene Selbst- und Weltbild regelmäßig zu hinterfragen, aktiv zu konstruieren und in bewusste Handlungen als Subjekt in der Gesellschaft zu übertragen.

5. Mit mehrsprachigem *Conscious Rap* kritische Sprachenbewusstheit fördern

Nachdem in Kapitel 4 das didaktische Konzept von kritischer Sprachenbewusstheit ausgestaltet wurde, sollen in diesem Kapitel die Stränge zusammengezogen werden. Hier geht es um die Beantwortung der Hauptfrage dieser Arbeit: Welches Potenzial hat mehrsprachiger *conscious rap* für die Förderung von kritischer Sprachenbewusstheit? Inwiefern kann mithilfe mehrsprachigen CR deren Entwicklung angebahnt werden?

In Kapitel 5.1 werden auf allgemeine Art Schnittpunkte zwischen CR und SB und die Möglichkeiten, die sich daraus zur Förderung kritischer Sprachenbewusstheit ergeben, dargestellt. Kapitel 5.2 präsentiert anschließend eine am *task-based-learning*-Ansatz orientierte Sammlung von Aufgaben zur konkreten Durchführung im Sprachenunterricht, die die Rapsongs aus Kapitel 3 beinhaltet. In Kapitel 5.3 werden abschließend Schlussfolgerungen für mögliche Problemstellungen und daraus folgende Prinzipien für den sprachenbewusstheitsfördernden Unterricht mit Rap gezogen.

5.1. Möglichkeiten des Einsatzes von CR für den Erwerb kritischer SB

Dieses Unterkapitel versucht möglichst umfassend Schnittpunkte zwischen mehrsprachigem *conscious rap* und kritischer Sprachenbewusstheit herauszuarbeiten. Es beginnt mit Möglichkeiten, wie mit CR der sprachenbewusste Blick auf die Gesellschaft gefördert werden kann. Die zweite Hälfte dieses Unterkapitels zeigt danach Möglichkeiten auf, die gesellschaftliche mit der subjektiven Perspektive zu verbinden.

Mit *conscious rap* die Gesellschaft verstehen

Mit mehrsprachigem CR lassen sich sämtliche Ebenen von Sprachenbewusstheit fördern. Da es sich bei den meisten Schüler*innen nicht um Rapper*innen handelt, eignet sich Rap zunächst, um den Blick auf die Gesellschaft zu schärfen: Wie verhandeln MCs sprachliche Angelegenheiten in ihrer Musik? Und wie ist die Sprache des Raps von Gesellschaft beeinflusst? Die folgende Tabelle zeigt wesentliche Fragestellungen auf, die mit Rap behandelt werden und der Entwicklung von deklarativem Wissen, Fähigkeiten oder Einstellungen dienen können:

Linguistische Dimension	Intralingual: Welcher sprachlichen Mittel bedienen sich Rapper*innen? Welchen Regeln und Konventionen folgt Sprache im Rap? Welche Varietäten einer Sprache nutzen die Rapper*innen?	Interlingual: Wie unterscheidet sich die im Rap genutzte Sprache von anderen Sprachen, Sprachvarietäten und Diskursformen? In welcher Form reflektiert Sprache im Rap Phänomene des Sprachkontakts?
	Translingual: Wie ist das gesamte sprachliche Repertoire der Rapper*innen gestaltet? Welche sprachlichen „Mischformen“ sind im Rap anzutreffen? Wie eng ist die Verwebung unterschiedlicher Sprachen auf morphologischer, syntaktischer und eventuell sogar phonologischer Ebene?	Metalingual: Was können wir aus Sprache im Rap über Sprache als semiotisches System allgemein lernen?
Affektive Dimension	Intralingual: Wie werden mit sprachlichen Mitteln Emotionen erzeugt oder ausgedrückt? Was bedeutet die Wahl bestimmter sprachlicher Mittel, Stile und Varietäten psychologisch für die Rapper*innen und das Publikum?	Interlingual: Ist die variable Sprachverwendung im Rap affektiv unterschiedlich konnotiert?
	Translingual: Was bedeutet das sprachliche Repertoire und die „Sprachmischung“ im Rap psychologisch für Künstler*innen und Publikum?	Metalingual: Was können wir aus dem Sprachgebrauch im Rap allgemein über das Verhältnis von Sprache und Emotionen lernen?
Sozio-kulturelle Dimension	Intralingual: Was bedeutet die Wahl einer bestimmten Sprachvarietät sozial? Welcher Gruppe, Schicht, Ethnie, Kultur und welchem Gender ordnen sich die Rapper*innen damit zu?	Interlingual: Wie grenzen sich Rapper*innen durch ihren Sprachgebrauch von anderen sozialen Gruppen ab?
	Translingual: Sind hybride Sprachpraktiken Ausdruck neuer Formen sozialer Identität? Inwiefern reflektiert das Sprachrepertoire der Rapper*innen ihr multiethnisches und multikulturelles Umfeld?	Metalingual: Wie steht Sprache mit sozialen Gruppenprozessen in Zusammenhang? Wie werden Ethnizität, Gender, soziale Zugehörigkeit etc. verbal konstruiert? Wie variiert die Konstruktion sozialer Identitäten in Sprache zwischen eindimensional und starr oder komplex und dynamisch?

Politische Dimension	Intralingual: Benutzen die Rapper*innen politisch konnotiertes Vokabular? Beziehen sie sich auf politische Diskurse? Wie steht die Wahl einer bestimmten Sprachvarietät und eines bestimmten Diskurses politisch im Verhältnis zur Gesellschaft?	Interlingual: Wie stehen die im Rap verwendeten Sprachen und Diskurse im Verhältnis zueinander und zu anderen Sprachen und Diskursen? Welche Machtbeziehung gibt es zwischen ihnen?
	Translingual: Wie steht die im Rap verwendete hybride Sprachpraxis im Verhältnis zu anderen eventuell dominanteren Sprachpraktiken? Welche politische Botschaft wird durch die Wahl der Sprachpraxis vermittelt?	Metalingual: Wie kann Sprache genutzt werden, um politische Ziele zu erreichen? Wie ist Sprache von politischen Machtverhältnissen beeinflusst?
Poetische Dimension	Intralingual: Welche stilistischen Mittel werden mit welcher Wirkung verwendet? Wie steht die Sprachgestaltung im Verhältnis zu musikalischen Eigenschaften des Raps?	Interlingual: Gibt es Unterschiede im Klang, Rhythmus etc. zwischen den verwendeten Sprachen und Sprachvarietäten? Würden sich andere Sprachen genauso gut eignen?
	Translingual: Wie werden mehrere Sprachen bzw. sprachliche Elemente auf Reim- und Rhythmusebene oder auf semantischer Ebene miteinander verflochten? Wie greifen Sprachkombination und Konventionen des Rapgenres ineinander?	Metalingual: Was bedeutet Sprachkunst? Wann ist Sprache Kunst und wann nicht? Wie kann Sprachkunst geschaffen werden?

Tabelle 12: Förderung von SB mit CR aus gesellschaftlicher Perspektive

Wie bereits in Kapitel 4 geschildert, sind die Dimensionen nicht strikt voneinander zu trennen. Insbesondere im Rap fließen alle fünf Dimensionen ineinander. In den vorgestellten Beispielen des *conscious rap* spielt dabei die performative Repräsentation von mehrsprachigen und mehrkulturellen Identitäten eine Rolle. Sie eignen sich daher ganz besonders, um die sogenannte *identity awareness* zu fördern.

Die Verbindung zwischen den Dimensionen kann hergestellt werden, indem Aufgaben gestellt werden, die u.a. folgende Fragestellungen beinhalten:

- Wie charakterisieren sich die Rapper*innen durch ihren Song? Gibt es ein lyrisches Ich? Wer ist das im Song?

- Wird im Rapsong eine oder werden mehrere Identitäten repräsentiert? Wie steht die Verwendung mehrerer Sprachen im Verhältnis zu dieser Identität?
- Was bedeutet die Wahl der Ausdrucksmittel für ihre Beziehung zu sozialen und politischen Verhältnissen? Wie drückt sich diese Beziehung auch gefühlsmäßig in der verwendeten Sprache und Musik aus?
- Welche Botschaft vermittelt der Rapsong? Ruft er das Publikum zu etwas auf?

In Bezug auf die drei Wissensebenen von Sprachenbewusstheit (deklaratives Wissen, Einstellungen und Fähigkeiten) sind folgende Anmerkungen zu machen: Zum einen ist **deklaratives Wissen** eine Voraussetzung, um viele der oben genannten Fragen zu behandeln. Dazu gehört vor allem metalinguales Wissen, das es ermöglicht über sprachliche Strukturen und Praktiken sowie deren Dimensionen zu kommunizieren. Eine Auswahl wesentlicher Begriffe ist untenstehend den Dimensionen nach aufgelistet.

Linguistische Dimension	Arten von Sprachen und Zeichen Linguistische Bausteine (Konsonant, Vokal, Wortteile (Morpheme), Wortarten, Satzbautypen, Intonation, Silben) Zeichen phonetischer Transkription
Affektive Dimension	Vier-Seiten-Modell einer Nachricht (nach Schulz von Thun) Semantische Konzepte wie Bedeutung, semantische Felder, Konnotation Kenntnis verschiedener pragmatischer Sprechakte (nach Austin und Searle)
Soziokulturelle Dimension	Kulturwissenschaftliche Konzepte wie Gender, Ethnie, soziale Schicht, <i>community</i> , Pluralität, Hybridität Soziolinguistische Konzepte wie Varietät, Dialekt, Register
Politische Dimension	Politische Konzepte wie Macht, Institution, Konvention, Diskurs Wissen über Arten des Sprachkontakts und deren politische Dimensionen
Poetische Dimension	Konzepte der Metrik (Jambus, Trochäus, Enjambement etc.) Kenntnis stilistischer Mittel (Metapher, Anapher, Alliteration etc.) Kenntnis von Genre-Konventionen (z.B. Strophe / <i>verse</i> (im Rap), Refrain / <i>chorus</i> bzw. <i>hook</i> (im Rap), Vers / <i>line</i> (im Rap))

Tabelle 13: Metalinguales, deklaratives Wissen im Rahmen kritischer SB

Offensichtlich ist, dass abhängig von Alter der Schüler*innen und Art der Aufgabe jeweils eine Auswahl getroffen werden sollte, welche dieser Konzepte in welchem Umfang erworben werden sollen. Anstatt sie isoliert einzuführen, bietet es sich an, sie bei der Reflexion über Rap und Sprache durch Abstraktion mit den Schüler*innen gemeinsam induktiv herzuleiten.

Bei der Analyse der Rapsongs in Kapitel 3 ist zudem deutlich geworden, dass zu deren Verständnis neben sprachlichem Wissen viel kulturelles Wissen notwendig ist: Das Verhältnis von Sprachvarietäten zur Gesellschaft kann man nur untersuchen, wenn man weiß, welche Sprachen in der Kultur der Rapper*innen gesprochen werden und welchen Status diese Sprachen genießen. Die Referenz auf bestimmte kulturelle Elemente und Diskurse kann zudem nur erkannt werden, wenn man diese Elemente und Diskurse kennt. Sprachenbewusstheit bewegt sich damit – das zeigen die Rapsongs deutlich – immer auch an der Schnittstelle zu kulturellem Wissen.

Im Rahmen der Arbeit mit Rapmusik sind vor allem rezeptive und analytische **Fähigkeiten** ausbildbar, die als Teil von Sprachenbewusstheit gelten können.

Rezeptive Fähigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> • Hörverstehensaktivitäten: je nach Art des Hörverstehens z.B. die Songs als Lückentexte, Finden der richtigen Reihenfolge der <i>verses</i>, Beantworten von Fragen zum Song (in der Sprache der Wahl der Schüler*innen) etc. • Rezeptive Aktivitäten, die linguistische Merkmale (z.B. besondere phonologische Merkmale) in den Mittelpunkt stellen: z.B. Multiple-Choice-Aufgaben zur Auswahl der korrekten phonetischen Transkription
Analytische Fähigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> • Aufgaben zur Visualisierung der Sprachenkomposition im Rap: z.B. Markierung des Songtexts in verschiedenen Farben je Sprache und Sprachvarietät, Darstellung der sprachlichen Kombinationen in Form einer Graphik etc.²⁴ • Erarbeitung besonderer sprachlicher Stilmittel (Metaphern, Wortfelder etc.) • Erstellung von Charakterisierungen (z.B. in Form von Mindmaps oder Steckbriefen) bei besonderer Beachtung des sprachlichen Ausdrucks als Mittel der impliziten Charakterisierung

Tabelle 14: Aktivitäten zur Förderung rezeptiver und analytischer Fähigkeiten

Zudem sind, nachdem ein Rapsong rezeptiv-analytisch behandelt wurde, eine Reihe von Anschlussaktivitäten denkbar, die die in der untenstehenden Tabelle aufgelisteten Fähigkeiten fördern, die ebenso Sprachenbewusstheit zugeordnet werden können. An den Beispielen wird deutlich, dass Fähigkeiten der Sprachenbewusstheit oftmals mit anderen Kompetenzbereichen (wie den funktional-kommunikativen Kompetenzen, interkulturellen Kompetenzen sowie Text- und Medienkompetenzen) ineinandergreifen.

Analytisch-reflexiv	<ul style="list-style-type: none"> • Verfassung von schriftlichen Essays oder Führung von Diskussionen zu Fragen von Sprache und Emotionen, Sprache und Macht, Sprache und Identität auf Grundlage des Analysierten
Kreativ	<ul style="list-style-type: none"> • Erstellung von (gezeichneten) Sprachenporträts, Statuen oder Freeze-frames für eine im Rap repräsentierte Identität • Transformation des Raps oder von im Rap behandelten Themen in andere Medien (Autobiographie, Rede, Comic, Kurzfilm, Rollenspiel etc.)

²⁴ Siehe HOLMES (2015: 9) zur Möglichkeit der Visualisierung von Sprachenrepertoires in Form von sogenannten Venn-Diagrammen.

Investigativ	<ul style="list-style-type: none"> • Recherche zu Eigenschaften und Geschichte der im Rap verwendeten Sprachvarietäten und Diskurse und des gesellschaftlichen Hintergrunds
Mediation	<ul style="list-style-type: none"> • Überführung der Raps in andere Sprachen und Sprachvarietäten bei gleichzeitigem Versuch der Beibehaltung bzw. Übertragung der soziokulturellen und politischen Konnotationen

Tabelle 15: Aktivitäten zur Förderung weiterer Fähigkeiten im Rahmen von SB

Durch den Erwerb sprachenbewussten Wissens und Fähigkeiten entwickeln sich auch die **Einstellungen** von Schüler*innen. Diese dritte Wissensart kommt jedoch besonders in solchen Aktivitäten zur Geltung, in denen die gesellschaftliche Perspektive von Sprachenbewusstheit mit der subjektiven verbunden wird.

Mit *conscious rap* sich selbst als Teil von Gesellschaft verstehen

In Kapitel 4 wurde betont, das, damit Sprachenbewusstheit emanzipatorischen Bildungscharakter erhält, der Blick auf die Gesellschaft mit dem Blick auf das eigene Ich der Schüler*innen kombiniert werden sollte. Dies kann bei der Arbeit mit *conscious rap* erreicht werden, indem man Schüler*innen auffordert, den Sprachgebrauch und die Spracherfahrungen der Rapper*innen mit den eigenen zu vergleichen.

Insbesondere der Vergleich im Bereich der Intersektion Identität mag dabei sehr vielversprechend sein: Wie konstruiert die Rapper*in in ihrem* soziokulturellen Kontext die eigene Identität? Ist meine mehrsprachige und mehrkulturelle Identität ähnlich? Habe ich ähnliche Erfahrungen gesammelt? Kann ich mich damit identifizieren? Habe ich eventuell Freund*innen, die sich damit identifizieren können? Wie unterscheidet sich mein politischer Kontext von dem der Rapper*in? Was bedeutet das für meine Identität?

Geht man diesen Fragestellungen nach, wird Wissen auf verschiedenen Ebenen erzeugt: Die Schüler*innen sammeln subjektives Wissen über sich selbst, in dem sie lernen, sich selbst und ihre Umwelt in Hinblick auf Sprache unter die Lupe zu nehmen. Insbesondere durch den Vergleich der eigenen Erfahrungswelt mit der der Rapper*innen und Mitschüler*innen lässt sich zudem die Fähigkeit der Perspektivübernahme anbahnen. Diese kann dazu führen, dass die eigene Identität und das eigene sprachliche Handeln in einem neuen Licht betrachtet werden, sich damit also subjektive Einstellungen ändern und folglich auch die Motivation zur Ausbildung neuer Fähigkeiten im Bereich der Sprachenbewusstheit.

Zu den wichtigsten Fähigkeiten, die erworben werden können, gehören folgende:

- Perspektivübernahme und Perspektivenkoordination

- Aushandlung der eigenen sprachlichen Identität im Kontext von Kultur, Gesellschaft und Politik
- Umgang mit sprachlicher und kultureller Diversität im Kontext von Kultur, Gesellschaft und Politik

Mögliche Aktivitäten und Arrangements in diesem Bereich könnten sein:

Perspektiv- übernahme und - koordination	<ul style="list-style-type: none"> • Darstellung der Charaktere im Rap und ihrer Innenwelt durch fiktive Autobiographien, innere Monologe, Interviews, Rollenspiele etc. • Wichtig: immer anschließende Reflexion über das Gespielte und Gefühlte bei Bezugnahme auf die eigene Person und Erfahrungswelt
Aushandlung der eigenen sprachlichen Identität	<ul style="list-style-type: none"> • Erstellung von Sprachenporträts für Rapper*innen und sich selbst²⁵ • Vergleich der sprachlichen Umwelt der Rapper*innen mit der der eigenen Schulklasse (durch Fragebögen, Interviews, Beobachtungen) • Schaffung eigener poetischer Ausdrucksformen der sprachlichen Identität in Form eines eigenen Raps, Gedichtes, <i>spoken-word-poetry</i>, Kurzgeschichten, multimodalen Formen etc.²⁶
Umgang mit sprachlicher und kultureller Diversität	<ul style="list-style-type: none"> • Übertragung sprachlich manifestierter gesellschaftlicher Phänomene (wie z.B. Diskriminierung, Rassismus, Machtausübung durch Sprache) aus dem Rap in theatrale Formen und Erprobung von Möglichkeiten der Konfliktlösung und des Widerstands²⁷ • Schaffung poetischer Ausdrucksformen kollektiver und vielfältiger sprachlicher Identität in Form gemeinschaftlicher Raps, Gedichte, <i>spoken-word-poetry</i>, Kurzgeschichten, multimodaler Formen etc.

Tabelle 16: Aktivitäten zur Förderung von Fähigkeiten von subjektiv-gesellschaftlicher SB

5.2. Lernaufgabe zur Förderung kritisch-kreativer *identity awareness* mit CR

In Unterkapitel 5.2 soll nun eine Lernaufgabe skizziert werden, die kritisch-kreatives Identitätsbewusstsein mithilfe von Rapmusik zu fördern versucht. Diese soll im Herbst 2017 an einer Schule in England mit 15 bis 16-jährigen Schüler*in²⁸ erprobt werden. Hier sollen deren Verlauf geschildert und einige Schritte hin zur *final task* genauer in den Blick genommen werden. Ohne dass dieses im Rahmen der Arbeit genauer ausgeführt werden kann, folgt das Aufgabendesign grob dem Konzept des *task-based learning* im Sinne einer Lernaufgabe (siehe CASPARI 2013). Dessen Umfang ist allerdings so groß, dass man eventuell auch von mehreren Lernaufgaben innerhalb eines Projektes sprechen könnte.

²⁵ Zur Arbeit mit Sprachenporträts siehe auch DEUTSCH 2016.

²⁶ Die Idee von *identity texts* wird auch in CHOW / CUMMINS (2003), CUMMINS (2006), CUMMINS ET AL. (2005), HOLMES (2015) und HALLET (2015) empfohlen.

²⁷ In diesem Rahmen können Methoden des „Theaters der Unterdrückten“ verwendet werden, um Machtverhältnisse zu erspüren und umzukehren (siehe GARCÍA / SKUTNABB-KANGAS / TORRES-GUZMÁN 2006: 36f).

²⁸ In diesem Unterkapitel wird die männliche Form für alle Schüler*innen der Schule verwendet. Unter ihnen gibt es dennoch verschiedene Gender und sexuelle Orientierungen. Dies wird durch einen Asterisk gekennzeichnet.

Kontext der Lernaufgabe und Arbeitssprache(n)

Die Lernaufgabe wird an einer privaten Jungen-Schule im Zentrum Londons durchgeführt. Bei den Teilnehmer*in handelt es sich um Schüler*, die aus verschiedenen Bezirken der Stadt kommen. Alle Schüler* haben Kenntnisse in mindestens drei Sprachen. Die meisten davon sind neben der Landessprache Englisch institutionell erlerntes Französisch und Deutsch. Einige von ihnen bringen so genannte Minderheiten- und Migrantensprachen mit in die Schule, v.a. aus dem indischen und arabischen Sprachraum.

Die Lernaufgabe wird nicht im Kontext eines bestimmten Unterrichtsfaches durchgeführt, sondern als extracurriculares Projekt. Für die Kommunikation in der Arbeitsgemeinschaft ist folgende sprachliche Regelung vorgesehen: Untereinander können die Schüler* in jeglicher Sprachform sprechen, die für die Bewältigung der Aufgabe nützlich ist. Mit mir als Projektleiter können sie sowohl auf Englisch oder Deutsch oder in Mischformen sprechen, die auch Spanisch, Französisch und andere mir bekannte Sprachen beinhalten kann. Als einzige strenge Regel gilt zu beachten, dass niemand in der Gruppe bewusst durch Sprache ausgeschlossen oder diskriminiert werden darf. Für Kommunikation in der gesamten Gruppe bedeutet dies, dass zumeist auf Englisch gesprochen wird, da das die einzige Sprache ist, in der sich alle voll und ganz zufriedenstellend ausdrücken können. Die Arbeitsanweisungen auf Arbeitsblättern sind daher auch auf Englisch formuliert.

Die *Final Task*

Folgende Ankündigung erhalten die Schüler* vor Beginn der Lernaufgabe. Sie stellt kurz und knapp Ziel und Kontext der Lernaufgabe dar und lädt die Schüler* dazu ein, teilzunehmen.

On the 19th of December, our school celebrates the Day of Cultures and Languages. All pupils are invited to participate by making an artistic contribution, which shows their multicultural and multilingual identities. Performances can take the form of spoken word poetry (poems recited aloud) or rap songs. Pupils should perform in groups of 2-4. There are three important rules for your performance:

- 1) No insults, no bullying!
- 2) Stay true to yourselves. Nothing is worse than being fake!
- 3) Put across a message about yourselves and your communities!

We are looking forward to your performances!

Abbildung 8: Ankündigung der *final task*

Im Mittelpunkt der Aufgabe steht die Schaffung eines künstlerischen Beitrags, der die multikulturellen und multilingualen Identitäten der Schüler* repräsentiert. Dabei kann sich

die Form des Beitrags unterscheiden: Den Schüler*in wird freigestellt, ob sie einen Rap oder eine *Spoken-Word-Performance* kreieren möchten. Ihre Wahl entscheidet darüber, in welchen Gruppen sie zusammenkommen werden, denn eine individuelle Arbeit ist nicht zulässig. Die *Spoken-Word-Performance* unterscheidet sich vom Rap darin, dass keine musikalischen Elemente, kein *beat*, vorhanden sind. Dies erlaubt weniger rhythmisch begabten Schülern mehr Freiheit beim Vortragen ihres Textes. Von der Komposition her sind bei *spoken-word-poetry* allerdings die gleichen Gestaltungsmöglichkeiten zu beachten, die die Struktur, Metrik und Reime von Raps prägen.

Die Ankündigung hebt drei wichtige Regeln hervor, die kurz erläutert werden sollen: (1) Beleidigungen und Mobbing sind nicht zulässig, da die Schüler* sich in einem sicheren Raum fühlen sollen, in dem sie sich frei und ohne Angst vor Diskriminierung äußern können. Dies hat mit Regel (2) zu tun, die von ihnen verlangt, sich selbst treu zu bleiben und ihre echte Persönlichkeit in die Aufgabe einzubringen. Soll die Lernaufgabe emanzipatorische *identity awareness* fördern, so ist es notwendig, dass die Schüler* ihre eigenen Erfahrungen und Einstellungen einbringen, also *real* sind. Regel (3) schafft die Verbindung zwischen Individualität und Sozialität: Die Schüler* werden dazu aufgefordert, sich im Kontext ihrer Umwelt zu identifizieren, so wie es Rapper*innen im *conscious rap* tun.

Die Lernaufgabe nimmt den folgenden **Verlauf**:

	Phase	Performative elements	Material
1	Getting to know each other	P1: ball of wool P2: vowels	
2	Exploring one's identity	P3: my language sculpture	M1: self-observation M2: language portrait
3	Exploring languages and power	P4: small power play P5: the Welsh Not P6: the power of insults P7: inappropriate greetings	M3: power and language
4	Exploring one's community	P8: reenactment P9: community collage	M4: observation
5	Exploring one's position in one's community	P10: my language sculpture (again)	M5: self-reflection
6	Understanding street poetry and rhyme	P11: press conference P12: language sculpture	M6: analysis of multilingual rap
7	Developing a collective performance	P13: beats and rhymes P14: rehearsals	M7: creating a rap / spoken word performance
8	Final Performance		M8: performing on

Abbildung 9: Verlauf der Lernaufgabe

Sie gliedert sich damit in acht Phasen, die im Folgenden grob den Dimensionen der Kompetenz Sprachenbewusstheit zugeordnet werden sollen:

	Dimensionen	Perspektiven	Sprachebenen	Wissensebenen
1	affektiv, soziokulturell	Ich + Gesellschaft	interlingual	Einstellungen
	Die Schüler* lernen sich gegenseitig in zwei performativen Spielen (P1 und P2) kennen, in die sie ihr Sprachrepertoire einfließen lassen. Dies dient der Schaffung eines Gemeinschaftsgefühls als sprachlich heterogene Gruppe und von Neugierde auf die sprachliche Identität der anderen.			
2	sprachstrukturell, affektiv, soziokulturell	Ich	interlingual	Einstellungen, Fähigkeit (Perspektivübernahme)
	In der zweiten Phase erkunden die Schüler* ihre individuelle sprachliche Identität anhand von Material aus dem Europäischen Sprachenportfolio ²⁹ (M1). Dafür fertigen sie unter anderem ein individuelles Sprachenporträt (M2) an und drücken ihre Identität mithilfe von Mitschüler*in in Form einer Menschengruppe (P3) aus.			
3	sprachstrukturell, affektiv, soziokulturell, politisch	Gesellschaft + Ich	intralingual, interlingual, metalingual	Wissen, Einstellungen, Fähigkeiten
	In der dritten Phase werden Fragen von Sprache und Macht in den Vordergrund gestellt. Im Material 3 werden verschiedene Aspekte behandelt, wie z.B. die Definition von Macht allgemein, Gewalt durch Sprache (in Beleidigungen) und die Hierarchien zwischen Sprachen als Mittel der Erlangung von beruflichem Erfolg oder Anerkennung bei Freunden. Die performativen Übungen 4-7 beziehen die Erfahrungs- und Gefühlswelt der Schüler* mit ein. Der Rapsong „Esperanto“ wird in Zusammenhang mit einem Zeitungsartikel über die Plansprache behandelt.			
4	soziokulturell, politisch	Gesellschaft	intralingual, interlingual	Fähigkeit (Analyse)
	Phase 4 leitet den Blick auf die Umwelten der Schüler*, indem sie in M4 Beobachtungsaufträge erhalten, die vom Europäischen Sprachenportfolio ²⁹ übernommen und weiterentwickelt wurden. Die performativen Übungen 8-9 dienen dazu, die Beobachtungen im Klassenverband erfahrbar zu machen, zu sichern und zu vertiefen.			
5	soziokulturell, politisch	Ich + Gesellschaft	interlingual	Wissen, Einstellungen
	Phase 5 stellt die Verbindung zwischen Individualität und Sozialität her. Die Erkenntnisse aus den Phasen 2-4 werden durch gezielte Fragestellungen in M5 aus individueller Perspektive reflektiert. Ihren Erkenntnisprozess geben die Schüler* in der Wiederholung der Sprachenskulptur (P3 aus Phase 2) (P10) wieder. Zu diesem Zeitpunkt ist zu erwarten, dass das Bewusstsein und die Einstellung gegenüber der eigenen Identität und fremder Identitäten vor dem Hintergrund soziokultureller und politischer Fragen gewachsen und affektiv gestärkt worden sind.			
6	alle Dimensionen (inkl. poetisch)	Gesellschaft	interlingual, translingual, metalingual	Wissen, Fähigkeiten (Analyse, Perspektivübernahme)
	In Phase 6 analysieren die Schüler* in Gruppenarbeit die Rapsongs „Azucena“, „Craazy“ und „Việt Kiều“. Im Mittelpunkt steht die Erarbeitung der makro- und mikrosprachlichen Struktur der Songs sowie die Charakterisierung der in den Raps repräsentierten Identitäten (M6). Dabei greifen die Schüler* auf alle Dimensionen der Sprachenbewusstheit zurück, um die Intersektion der Identität zufriedenstellend zu untersuchen. Mithilfe der performativen Übungen 11 und 12 teilen sie die gewonnenen Erkenntnisse im Klassenverband und heben sie in der gemeinsamen Reflexion auf eine Metaebene.			
7	alle Dimensionen (inkl. poetisch)	Ich + Gesellschaft	intralingual, interlingual, translingual	Einstellungen, Fähigkeit (Produktion)
	In Phase 7 werden die Schüler* schließlich selbst aktive Produzenten von identitätsbewusster Sprachkunst. In mehreren Schritten (M7), die ihnen Inhalte aus den vergangenen Phasen in Erinnerung rufen sowie Möglichkeiten des Reimens und der Strukturierung ihrer Performance aufzeigen, kreieren sie eine Mischung aus individueller und kollektiver Performance in ihren Gruppen.			

²⁹ Als Grundlage wurde das sogenannte „Aufbauportfolio“ verwendet (EUROPARAT ET AL. 2007).

8	affektiv	Ich + Gesellschaft	interlingual, translingual	Einstellungen
Die finale Performance bildet den abschließenden Höhepunkt der Lernaufgabe, in denen die mehrsprachigen und mehrkulturellen Identitäten der Schüler* präsentiert werden. Viele offene Fragen darüber, wie die Schüler* sich in und außerhalb der Schule im Bewusstsein ihrer vollständigen, hybriden Identitäten in Zukunft verhalten, werden anschließend individuell und im Klassenverband reflektiert (M8). Dabei wird klar, dass die poetische Performance in der Lernaufgabe nur der Anfang eines stetigen Prozesses bewussten, kritisch-kreativen sprachlichen Handelns in gesellschaftlichen Kontexten sein kann.				

Tabelle 17: Darstellung der Lernaufgabe in Bezug auf die Förderung von SB

Ausgewählte Teilaufgaben

Im Rahmen dieser Arbeit können nur ausgewählte Teilaufgaben vorgestellt werden, die sich auf Phase 3 „Exploring languages and power“, die den Rapsong „Esperanto“ beinhaltet, sowie auf die Phasen 6 und 7, in denen die Schüler* drei der anderen in Kapitel 3 betrachteten Rapsongs analysieren und ihre eigene Performance erschaffen, beschränken.

Phase 3: Sprache und Macht in „Esperanto“

Mit dem Song „Esperanto“ setzen sich die Schüler* in den Arbeitsaufträgen 18-29 von Phase 3 auseinander (siehe Anhang 1). Es überwiegt zunächst der Fokus auf interlingualer, sprachstruktureller Sprachenbewusstheit, bevor anschließend die soziokulturellen und politischen Dimensionen stärker betont werden. Dafür führen die Schüler* hauptsächlich analytische und eine abschließende kreative Aktivität durch. Andere Kompetenzbereiche (wie z.B. die funktional-kommunikativen Kompetenzen) werden nicht systematisch anvisiert.

In Arbeitsauftrag 18 wird der *chorus* aus dem Französischen ins Englische übersetzt. Die Schüler* arbeiten dafür in Gruppen und können interkomprehensiv auf ihre Vorkenntnisse in dieser Sprache oder in verwandten Sprachen wie dem Spanischen zurückgreifen. Es wird keine poetische Übersetzung gefordert und der *chorus* ist sprachlich auch ziemlich einfach gehalten (hauptsächlich Ellipsen oder kurze Hauptsätze mit sich wiederholendem Vokabular), sodass die Bewältigung dieser Aufgabe den Schüler*n nicht zu viel abverlangt. Die Aktivität fördert interlinguale, sprachstrukturelle Sprachenbewusstheit.

In Arbeitsauftrag 19 entnehmen sie dem übersetzten *chorus* die in ihm ausgedrückten Gefühle. Hierbei handelt es sich um eine Aktivität, die den semantisch-pragmatischen Aspekt sprachstruktureller, intralingualer Sprachenbewusstheit fokussiert.

In Arbeitsauftrag 20 hören die Schüler* zum ersten Mal den Rap, wobei sie ihr selektives Hörverstehen trainieren, indem sie versuchen, die Wörter zu verstehen, die sich auf die semantischen Felder von „HipHop“ bzw. von „Sprache(n)“ beziehen.

In Arbeitsauftrag 21 beschäftigen sie sich anschließend mit dem gesamten vorliegenden Songtext, erweitern und korrigieren ihre Liste aus Arbeitsauftrag 20 (selektives Leseverstehen) und markieren den Text in verschiedenen Farben entsprechend der verwendeten Sprachen. Bei letzterer Aktivität wird sprachstrukturelle, interlinguale Sprachenbewusstheit gefördert. Als Hilfestellung wird den Schüler*innen bereits zu Beginn mitgeteilt, welche Sprachen zu finden sind. Interessant ist, ob den Schüler*innen die Unterscheidung zwischen den romanischen Sprachen und Esperanto gelingt und anhand welcher Kriterien sie zwischen Anglizismen im Deutschen und englischen Wörtern die Grenze ziehen. Dies bietet im Unterrichtsgespräch Anlass für Reflexionen über Sprachfamilien und Sprachkontakt (also auf interlingualer, sprachstruktureller Ebene von Sprachenbewusstheit).

Arbeitsauftrag 22 leitet die Aufmerksamkeit der Schüler*innen darauf, wie die Sprachen im Rap miteinander verbunden werden. Dabei sollen sie Beispiele für orthographische Eindeutschungen englischer Wörter, morphologische Verschmelzungen mehrerer Sprachen in im Song erfundenen Komposita und Reime zwischen Wörtern verschiedener Sprachen identifizieren. Hierbei wird sprachstrukturelle und poetische, translinguale Sprachenbewusstheit trainiert.

Mit Arbeitsauftrag 23 wird schließlich die soziokulturelle Dimension von Sprachenbewusstheit eröffnet und zwar in Intersektion mit der sprachstrukturellen. Die Schüler*innen werden aufgefordert, sprachliche Strukturen zu identifizieren, die verschiedenen Registern zuzuordnen sind.

In den Arbeitsaufträgen 24-26 beschäftigen die Schüler*innen sich schließlich mit soziokulturellen und politischen Aspekten des Raps. Dafür erarbeiteten sie zunächst den Diskurs von Anti-Kommerzialisierung, der im *conscious rap* eine tragende Rolle spielt, und reflektieren auf dieser Grundlage selbst über die Beziehung zwischen Geld und Kultur.

In Aufgabe 27 wird ein weiteres Diskursmerkmal des Rapsongs aufgegriffen, nämlich seine kulturellen Referenzen an indigene Widerstandskämpfer und kommunistische Anführer. In Arbeitsteilung recherchieren die Schüler*innen die vier im Rap erwähnten Personen und erstellen Steckbriefe. Ihre Fähigkeit zur kritischen Hinterfragung von Sprache und Diskursen trainieren sie bei der Beantwortung der Frage, welches Ziel die Verwendung dieser Referenzen im Rap verfolgen könnte.

In Aufgabe 28 blicken die Schüler*innen aus multimodaler Perspektive auf den Rap. Auf Grundlage von Standbildern aus dem Musikvideo von „Esperanto“ werden sie gebeten, nah am Text zu

ermitteln, welche Botschaft der Rap verfolgt. Die Kombination von Bild und Text dient dem Transfer ihrer analytischen Erkenntnisse hin zu einer globaleren Interpretation.

Die Bearbeitung des Rapsongs endet mit einer kreativen Aufgabe. In Arbeitsauftrag 29 werden die Schüler* dazu aufgefordert, eine Rede zum Thema „Multikulturalismus“ aus Perspektive von Max Herre zu verfassen. Es erfolgt keine gezielte Förderung der Schreib-, Sprech- oder Textsortenkompetenz, aber die Schüler* werden zumindest an den Aufbau einer Rede und wesentliche rhetorische Mittel erinnert. Hauptziel dieser Aufgabe ist mit der Transformation des Rapsongs in ein anderes Medium die Sicherung und kreative Vertiefung der erworbenen Fähigkeiten im Bereich Sprachenbewusstheit. Eine gute Leistung zeichnet sich dadurch aus, dass die wesentlichen Einstellungen und Diskurse (eine klare Befürwortung von Multikulturalismus bei gleichzeitiger Kritik von Kommerzialisierungstendenzen in der Kultur) von Max Herre in der Rede reproduziert werden. Ob die hybride (aus verschiedenen Registern und sprachlichen Elementen bestehende) Sprachpraxis vom Rapsong in die Rede übertragen wird, ist den Schüler*n überlassen, sollte aber mit Hinblick auf den Wechsel der Textsorte (von Song zu Rede) begründet werden können.

Im Unterricht sollte nach Vortrag der Reden dafür gesorgt werden, dass die Perspektive von Max Herre wieder verlassen wird und die Schüler* ihre eigenen Einstellungen und Ansichten zum Thema reflektieren und äußern können.

Phase 6: Die Arbeit mit mehrsprachigen Identitätsraps

In Phase 6 beschäftigen sich die Schüler* arbeitsteilig mit den Rapsongs „Việt Kiều“, „Crazy“ und „Azucena“. Deren Gemeinsamkeit besteht darin, dass sie ganz bewusst individuelle und subjektive Identitäten verhandeln, was den Schüler*n die Gelegenheit gibt, die Intersektion von Identität analytisch und kreativ zu erarbeiten und die Perspektive zu wechseln. Der Song „Latinoamérica“, der in Kapitel 2 mitvorgestellt wurde, wurde für diese Phase nicht ausgewählt, da in ihm die allegorische Ebene des Ich als Kontinent so stark dominiert, dass ein subjektiver Zugang kaum möglich wäre.

In ihren Gruppen verfolgen die Schüler* in dieser Phase ein vorgegebenes Ziel, das dem einer *final task* ähnelt. Sie müssen nach Bearbeitung aller Arbeitsaufträge zwei performative Aufgaben bewältigen: 1) eine Menschengruppe schaffen, die die mehrsprachige und mehrkulturelle Identität des Ichs im Rap wiedergibt; 2) sich in einer Pressekonferenz den Fragen von Journalist*en stellen. In beiden Aufgaben wählen sie mehrere Personen aus, die als Gruppe die verschiedenen Facetten der Identität des im Rap charakterisierten Ichs

entweder rein körperlich (1) oder körperlich und sprachlich (2) darstellen. In diesen Aufgaben wird also auf holistische Art und Weise *identity awareness* geschult. Die Schüler* wechseln dafür die Perspektive. Eine anschließende Reflexion über die für die Bewältigung der Aufgabe getroffenen Entscheidungen und die eigenen Gefühle bei der Durchführung erlaubt schließlich die Perspektivenkoordination.

Der Weg hin zu diesem Ziel wird in M6 (siehe Anhang 2) angebahnt. Jede Gruppe beginnt zunächst mit einer selektiven Hörverstehensaktivität (Task 4 / Task 10 / Task 20), in der sie die im Rap verwendeten Sprachen sowie einzelne Wörter und Themen heraushören sollen. Anschließend beschäftigt sich jede Gruppe mit dem *chorus* des Raps und untersucht diesen in Bezug auf sprachstrukturelle und poetische Aspekte. Danach wird ihnen der gesamte Songtext zu Verfügung gestellt, den sie zunächst lesend verstehen. Verschiedene Arbeitsaufträge lenken die Aufmerksamkeit der Schüler* daraufhin auf weitere sprachstrukturelle und poetische Aspekte der Raps (z.B. wie die Sprachen vermischt werden und wie Rhythmus und Reime entstehen).

Auf dieser Grundlage folgen dann Arbeitsaufträge, in denen die Schüler* die in den Raps repräsentierten Identitäten charakterisieren. Soziokulturelle, politische, affektive und poetische Komponenten werden verbunden, wenn sie untersuchen, welche Gefühle mit welchen Sprachen assoziiert werden, wie auf gesellschaftliche Umstände und Diskurse (wie Rassismus und Sexismus) Bezug genommen wird und welche sprachlich-poetischen Mittel (wie z.B. das Symbol der Lilie in „Azucena“) dazu eingesetzt werden.

Zur Vertiefung werden in den Arbeitsaufträgen visuelle Impulse genutzt, die die Schüler* über die in den Raps dargestellten Identitäten reflektieren lassen. Im Falle vom Rapbeispiel „Azucena“ müssen sie so zwischen verschiedenen Frauenbildern auswählen, die am besten zur Rapidentität passen (Arbeitsanweisung 30). Zudem lässt das Musikvideo zu, den medialen Prozess der Konstruktion und Dekonstruktion von Identität, wie ihn MoNa durchführt, selbst unter die Lupe zu nehmen (Arbeitsanweisungen 31 und 32). Die Erkenntnisse aus diesen Arbeitsaufträgen werden schließlich von den Schüler*n für die beiden performativen Aktivitäten (Pressekonferenz und Skulptur) in kreative Ausdrucksformen übertragen.

Phase 7: Die Erstellung des eigenen Rap bzw. der eigenen Spoken-Word-Performance

Phase 7 führt zur Erfüllung der *final task*, einer eigenen Performance. Material 7 (Anhang 3) hilft den Schüler*n dabei, den Weg dorthin zu strukturieren. Zunächst müssen sie sich dafür als Gruppe finden. Die Gruppen bilden sich vor allem nach der Frage, wer einen Rap und wer

eine *Spoken-Word-Performance* (ohne *beat*) kreieren möchte. In den Arbeitsaufträgen 1-5 geht es darum, eine kollektive Identität zu entwickeln und auszudrücken. Sie beginnen dafür mit einem Brainstorming; Arbeitsauftrag 2 hilft ihnen, ihre Ideen dann translingual und poetisch in Worte zu fassen, indem sie für Schlüsselwörter Reimwörter in den von ihnen gesprochenen Sprachen suchen. Das aus der Analyse bestehender Rapsongs in den Phasen zuvor erworbene Wissen sollte ihnen diese Aufgabe erleichtern. In Arbeitsauftrag 3 mündet dies schließlich in die Verfassung des kollektiven *chorus*. Daraufhin können die Schüler* noch einen passenden *beat* für diesen *chorus* suchen, falls sie einen Rapsong erstellen. In Arbeitsauftrag 4 teilen sie dann die *verses* untereinander auf und erstellen die Makrostruktur ihrer Performance. Dabei können sie sich wieder auf die durchgeführten Analysen der Rapsongs rückbesinnen, in denen sie verschiedene Varianten der Strukturierung kennengelernt haben.

Diese Gruppenarbeit bedeutet die Auseinandersetzung mit verschiedenen Identitäten und die Suche nach einem Konsens, nach Gemeinsamkeiten auf Grundlage individueller Verschiedenheit. Hier lernen die Schüler* also vor allem die Fähigkeit, sprachliche und kulturelle Vielfalt anzuerkennen, auszuhandeln und eine gemeinsame Position zu entwickeln, die sie poetisch nach außen tragen.

In den Arbeitsaufträgen 6-8 befassen sie sich schließlich mit ihrer individuellen mehrsprachigen und mehrkulturellen Identität. In den Anfangsphasen der Lernaufgabe haben sie bereits ausgiebig über ihre Identität im Verhältnis zu ihren Sprachen und zur Gesellschaft reflektiert. Hier kommt es nun darauf an, die Erkenntnisse und Gefühle zu kanalisieren und poetisch zu verbalisieren. Arbeitsauftrag 6 hilft ihnen dazu mit Fragen, die ihnen als Impulse für Sprachkreation dienen sollen. In Arbeitsauftrag 7 sollen sie sich auf Schlüsselwörter konzentrieren, die dann mit mehrsprachigen Reimwörtern versehen werden. All dies nutzen sie schließlich in Arbeitsauftrag 8 zur Verfassung ihres *verse*.

Phase 8: Final Performance

Es braucht für komplexe Rap- und *Spoken-Word*-Texte Geduld und Übung, bis die Schüler* sich schließlich für den großen Tag der Performance bereit fühlen. Sie werden am Ende dieses Prozesses sich selbst, einander und die Welt in einem neuen Licht sehen. Wichtig ist, dass diese Lernaufgabe nicht als isoliertes Projekt im Schulalltag verpufft. Die Entwicklung und Reflexion von Identität im Kontext plurilingualer Gesellschaft sollte stets Teil von Sprachenunterricht sein. Zudem sollte die Lernaufgabe Anlass dafür geben, gemeinsam im

Klassenverband auch darüber nachzudenken, wie die eigene Identität außerhalb der Schule behauptet und entwickelt werden kann. Im Laufe der Lernaufgabe sollte klargeworden sein, dass es sich beim Performen nicht um etwas Fiktives und von der Welt Abgekoppeltes handelt, sondern dass alle Menschen bewusst und unbewusst stets ihre eigene Identität inszenieren bzw. Ziel äußerlicher Zuschreibungen werden. Die Frage, welche Identität die Schüler* entwickeln, inwiefern sie sich Zuschreibungen widersetzen und wie sie ihr sprachliches Handeln im Umgang mit anderen gestalten wollen und welche Konsequenzen dies für sie selbst und andere hat, ist eine, die immer wieder Anlass zu Diskussion und Reflexion geben sollte.

5.3. Prinzipien und Problemstellungen

Der Prozess der Erarbeitung der Lernaufgabe in Hinblick auf die anvisierte Lerngruppe hat deutlich gemacht, wo besondere Potenziale von *conscious rap* für die Förderung von Sprachenbewusstheit liegen. Dabei sind es bestimmte Eigenschaften und Prinzipien, die diesen Rap kennzeichnen, die ihn besonders fruchtbar für die Förderung von Sprachenbewusstheit machen. Diese sind jedoch auch jeweils mit Risiken verbunden, sodass Lehrende beim Unterrichten mit Rap sich immer auf eine Gratwanderung begeben.

Das Prinzip der Vielfalt

Conscious rap ist anders. Er zeichnet sich dadurch aus, dass Rapper*innen nicht dem homogenen Gangsta-Image nachlaufen, demnach sie ein hartes Leben auf der schiefen Bahn nur durch kommerziellen Erfolg verlassen können. Diese Rapkultur ist von Materialismus und Individualismus geprägt und stellt sich als wertkonservativ und intolerant gegenüber Frauen und Gendervielfalt dar bei gleichzeitiger Verherrlichung von Drogen, Waffen und Gewalt. *Conscious rap* hingegen ist überall anders. Sein Stil unterscheidet sich nach Identität und Kontexten der Rapper*innen, seine Message ist das Feiern der eigenen vielfältigen Identität und der Vielfalt in der Welt bei gleichzeitiger Kritik wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Tendenzen, die zu Homogenisierung und Entfremdung führen.

Nur diese Art von Rap ist für Lernende von Vorteil. Sie sollen keine fremde Rolle annehmen, die sich gut vermarkten lässt, sollen nicht kommerziell erfolgreichen HipHop-Vorbildern nacheifern, deren Erfolg längst nicht mehr von ihnen, sondern von deren Plattenlabels abhängt, die ihnen jede musikalische und inhaltliche Entscheidung diktieren. Stattdessen bietet ihnen *conscious rap* die Möglichkeit, sich offen und ehrlich mit ihrer eigenen Identität und ihrer Umwelt auseinanderzusetzen.

Das Prinzip der Kritik

Conscious rap ist stets kritisch und schreckt nicht vor politischen Aussagen zurück. Indem sich Schüler*innen mit CR auseinandersetzen, schulen sie ihren Blick auf die Welt und lernen bestehende Konventionen in Sprache und Gesellschaft zu hinterfragen. Die verschiedenen Aufgaben zur Perspektivübernahme machen es Lernenden dabei leicht, kritische Positionen nachzuvollziehen und eventuell zu übernehmen. Gerade politischer Rap zielt darauf ab, die Meinungen von Jugendlichen zu beeinflussen und versteht sich oftmals selbst als didaktischer Rap.

Wenn das didaktische Konzept Sprachenbewusstheit dem kritischen und transformativen Anspruch von CR gerecht werden soll, dann darf der folgende Fehler nicht gemacht werden: Sprachenbewusster Unterricht darf Schüler*innen nicht dazu verleiten, Aussagen und Einstellungen, die in Rapsongs ausgedrückt werden, unhinterfragt zu übernehmen. In „Esperanto“ fordert Freundeskreis die Zuhörer*innen dazu auf, sich „vom Style beseelen“ zu lassen, aber auch stets „zwischen den Zeilen zu lesen“. Im Rap ausgedrückte Positionen sollten kritisch beleuchtet, mit der eigenen Erfahrungswelt verglichen und diskutiert werden. Aus diesem Grund sind Reflexionsphasen ein Muss nach jedem Kontakt mit Rapmusik, insbesondere nach Aufgaben, die Schüler*innen zur Perspektivübernahme auffordern. Die NEW LONDON GROUP (2005: 33-35) verweist auf dieses unentbehrliche pädagogische Element mit dem Begriff der „kritischen Rahmung“ („critical framing“).

Das Prinzip der Authentizität

Bei *conscious raps* handelt es sich um authentische, mediale Produkte. In ihnen geben Rapper*innen an, das echte Leben zu besingen. MCs verlieren Respekt, wenn sie als *fake* entlarvt werden. Sprache ist nicht formell abgekoppelt von Lebenswelten, sondern wird im Gegenteil dazu benutzt, Lebenswelt zu repräsentieren. Sprache und Realität sind eng miteinander verknüpft, ja Sprache erschafft Realität, wenn sie Identitäten konstruiert. Bei Lernenden kann dies Begeisterung auslösen, beispielsweise wenn sie im Rap Bedeutungen finden, mit denen sie sich aufgrund eigener Erfahrungen identifizieren können.

Das Risiko beginnt an der Stelle, wo Schüler*innen aufgefordert werden, ihre eigenen authentischen Lebenserfahrungen in den Unterricht einzubinden. Die in 5.2 vorgestellte Lernaufgabe verlangt von Schüler*innen, dass sie ihre individuellen Ansichten, Wünsche, Gewohnheiten und ihre soziokulturellen Hintergründe nicht vor der Schultür ablegen. Unweigerlich erhalten Lehrende und Lernende dadurch Einblick in die Lebenswelten der

anderen, insbesondere auch in ihr soziales Umfeld. Nicht alle Schüler*innen wollen das, nicht alle Eltern heißen das gut, nicht alle Lehrer*innen wollen diese eventuell als Grenzüberschreitung wahrgenommene Beziehung eingehen. Die Folge könnten Vorurteile und Konflikte, Scham und Ängste sein.

Genau darin liegt aber das Potenzial dieses Prinzips, das die NEW LONDON GROUP (ebd.) unter dem Namen „situerte Praxis“ („situated practice“) zu einem wesentlichen Bestandteil ihrer Pädagogik macht. Wenn das authentische Leben Teil von Schule wird, treten Lehrende und Lernende in einen sozialen Lernprozess ein, in dem sie angehalten sind, andere und sich selbst kennen zu lernen, zu akzeptieren, Vorurteile abzubauen und Konflikte zu lösen. So können sie lernen, Vielfalt auszuhalten und aktiv auszuhandeln. Und so können sie im Kontext von Gesellschaft und Macht gemeinsam Position beziehen und beginnen, innerhalb und außerhalb der Schule solidarisch zu handeln. FAIRCLOUGH (1999: 78) betont, dass diese Fähigkeiten notwendig sind, um „effektive Formen des Dialogs zu finden, welche offene Argumentations- und gemeinsame Handlungsformen ermöglichen, die Unterschiede nicht unterdrücken“ und um „neue Möglichkeiten sozialer Beziehungen und Identitäten in sozial diversen Gemeinschaften zu erkunden“ (v.A.ü.).

Damit solch ein sozialer Lernprozess funktioniert und Konflikte tatsächlich gelöst werden, ist eine professionelle Lernumgebung notwendig, in der Schüler*innen stets Rückzugschancen (*safe spaces*) haben, in der auf gewaltfreie Kommunikation uneingeschränkt Wert gelegt wird und in der es Schüler*innen auch immer wieder erlaubt wird, ihre Persönlichkeit zeitweise aus dem Prozess zu entziehen, indem sie beispielsweise fremde Rollen oder Beobachterrollen einnehmen.

Ziel sollte es sein, dass Schüler*innen durch die Auseinandersetzung mit verschiedenen Perspektiven ein Bewusstsein erwerben, in dem sie die eigenen Wertesysteme, Einstellungen und das eigene Verhalten relativieren und aus dem Blickwinkel anderer und im Kontext der gesamten Gesellschaft sehen können. Dies bedeutet, dass sie von einem abstrakten Standpunkt aus – HIGGINS (2011: 15) nennt diese Position des Bewusstseins „third spaces“ – feststellen, dass alle Kulturen und Identitäten, einschließlich der ihrigen, von historischen und politischen Bedingungen geprägt und in gewissem Maße konstruiert sind, und aufgrund dieser Erkenntnis eine verantwortungsvolle, subjektive Rolle gegenüber diesen historischen und politischen Bedingungen einnehmen können.

Für die Einnahme eines solchen abstrakten Standpunktes ist das metalinguale, deklarative Sprachwissen, das in Tabelle 13 vorgestellt wurde, von besonderer Tragweite, da es ihnen dazu die notwendigen expliziten linguistischen und kulturwissenschaftlichen Konzepte, d.h. Orientierungshilfen für das Verständnis des komplexen Geflechts aus Sprache, Kultur und Macht an die Hand gibt. Auch die NEW LONDON GROUP (2005: 33-35) betont die Relevanz eines solchen expliziten Elements in der Pädagogik und nennt es „overt instruction“.

Das Prinzip der Performativität

Rap ist eine identitätsstiftende Praxis, die sich als solche bewusst ist. Die Rapsongs von MoNa, Freundeskreis, Rebel Díaz & Co sind absichtsvolle Kreationen, mehrfach überarbeitet, durchdacht und erprobt. Sie sind Performances, entspringen aber der Lebenswelt der Rapper*innen und machen daher deutlich: Auch im Alltag können wir bewusst entscheiden, wie wir uns verhalten. Alles, was wir tun, wie wir uns kleiden, wo und was wir essen, mit wem wir uns treffen, wie wir uns vergnügen, welche Sprachen wir auf welche Art sprechen etc., all dies sind letztendlich Performances unserer Identitäten.

Das Potenzial von Performativität für den Sprachenunterricht ist zweierlei: Erstens macht es schlichtweg Spaß, holistisch zu lernen. Indem Schüler*innen performative Übungen durchführen und selbst zu Performer*innen werden, nutzen sie Körper, Gehirn und Seele zugleich, sodass Lernen zu einem Erlebnis wird, das nicht selten von *Flow*-Gefühlen begleitet wird. Diese Art von Lernen verankert sich tiefer im Gedächtnis. Wie die Lernaufgabe in Kapitel 5.2 verdeutlicht, müssen die Schüler*innen dafür nicht zwangsweise Rap-Performances erstellen. Im Unterricht kann auf den *beat* verzichtet und stattdessen ein Gedicht geschrieben und vorgetragen werden. *Spoken-Word*-Performances bieten ähnliche rhythmische und sprachliche Gestaltungsmöglichkeiten wie ein Rap, falls Schüler*innen auf die musikalische Komponente verzichten möchten.

Zweitens bedeutet Performance die kognitiv bewusste, aber gleichzeitig affektive Auseinandersetzung mit der eigenen Identität. Performativität bildet hierbei die Brücke zwischen kognitivem Bewusstsein und affektivem Zugang. Auf affektiver Ebene erlernen die Schüler*innen positive Akzeptanz ihrer eigenen Fähigkeiten und Eigenschaften und der ihrer Mitschüler*innen. Sie erhalten Gelegenheit, Stolz für sich selbst und ihre vielfältige Lerngruppe zu empfinden. Die soziale Bezugsnorm, die sich oft in Form von Konkurrenzdruck äußert, weicht einem wachsenden individuellen und kollektiven Selbstwertgefühl. Auf kognitiver Ebene wird das Wachstum dieses Selbstwertgefühls vom Wachstum eines Selbst-

und Fremdbewusstseins begleitet. Die Angst vor dem Fremden und Anderen sowie die Scham vor dem eigenen Ungenügendsein werden kognitiv dekonstruiert, indem die Lernenden erfahren, dass Definitionen von Anderssein und Gutsein bestimmten sozialen Konventionen und Hierarchien unterliegen, die nicht naturgegeben sind.

Diese Einblicke würde ihnen genommen, wenn sie von der Institution Schule verordnet bekämen, wie sie sich angemessen zu verhalten und zu sprechen haben. Eine Schule, die soziale Regeln und Hierarchien unhinterfragt reproduziert, löst bei vielen Schüler*innen das Gefühl aus, bevormundet zu werden und aufgrund ihrer von Standardnormen abweichenden Identitäten minderwertig zu sein. Sprache, Ethnie, Gender und Schicht sind miteinander verwoben. Gibt man Schüler*innen vor, ihr sprachliches Handeln entsprechend hegemonialer Maßstäbe ändern zu müssen, so kann dies für sie eine Bedrohung der Intersektion ihrer gesamten Identität bedeuten.

Im Gegensatz dazu birgt die Schaffung von *identity texts*, in denen Schüler*innen ihre Identitäten ausdrücken können und durch Interaktion mit dem Publikum oder Mitschüler*innen Bestätigung erhalten, ein enormes transformatorisches Potenzial. Die Bestätigung der diversen Identitäten der Schüler*innen ist der erste Schritt in Richtung eines positiven Selbstbewusstseins, das es ihnen erlaubt, auch kritisch ihre eigenen Identitäten zu betrachten und darüber nachzudenken, inwiefern ihr eigener Habitus im Sinne von BOURDIEU sozial konstruiert ist und was sie gern selbst lernen möchten, um ihre Identitäten zu verändern, vertiefen und erweitern. Die Selbstinszenierung im Rap schärft ihr Bewusstsein dafür, dass sie ihre Identitäten kontrollieren können. Anstatt Produkte externer Zuschreibungen, Diskurse und Erziehungsmaßnahmen zu sein, werden sie damit zu Urhebern ihrer eigenen Identität, zu Subjekten. Diese Befähigung zur Transformation der eigenen Praxis gehört unter dem Namen „transformed practice“ zu einem weiteren Grundelement der Pädagogik der NEW LONDON GROUP (2005: 33-35).

Dabei sei erwähnt, dass es sich nicht nur um die Transformation von Sprache handelt. Rapper*innen wie Schüler*innen nutzen im Rahmen ihrer Performances multimodale semiotische Formen, die das Wort einschließen, aber eben auch Klang (die Wahl der Musik), Bilder (in Rapvideos), Kleidung, Bewegung u.v.m. Insofern bedienen sie sich nicht nur der sprachlichen Literalität, sondern mehrerer Literalitäten, die die NEW LONDON GROUP (2005), LO BIANCO (2005), KALANTZIS / COPE (2005), WILDEMAN (2013), BREIDBACH / KÜSTER (2014) und KÜSTER (2014a) als Multiliteralitäten (*multiliteracies*) bezeichnen.

Gleichzeitig schafft der experimentelle und transformatorische Umgang mit semiotischen Formen und der eigenen Identität im Rap Sensibilität dafür, dass auch soziale Gefüge und semiotische Systeme Konventionen folgen, die ungerecht sein können. Die Möglichkeit, im Rap sprachliche Konventionen zu ändern, impliziert die Möglichkeit, die gesellschaftlichen Verhältnisse zu transformieren, die diese Konventionen erzeugt haben und von denen es Nutznießer gibt.

Das Prinzip der sozialen Macht und Verantwortung

Rap funktioniert nicht ohne Kontext, sondern stellt eine Antwort auf soziale und ökonomische Verhältnisse sowie gesellschaftliche Diskurse dar. MCs rappen nicht im luftleeren Raum, sondern immer vor dem Hintergrund materieller und sozialer Verhältnisse, die oftmals von Ungerechtigkeiten wie Armut, Diskriminierung, Rassismus, Sexismus, Chancenungleichheit etc. geprägt sind. Genauso sind Schüler*innen diesen gesellschaftlichen Phänomenen ausgesetzt.

MCs reflektieren im Rap darüber, wie Sprache in der Gesellschaft als Machtmittel dient, das zu ihrer Diskriminierung eingesetzt werden kann und das ihre gesellschaftliche Stellung dadurch zementiert, dass ihre eigenen Sprachpraktiken ihnen den Zugang zu Institutionen, Bildung, Kultur und Jobs erschweren. Das Potenzial von Rap besteht deshalb zum einen darin zu zeigen, wie eng sprachliches Handeln mit materiellen Verhältnissen verwoben ist. Indem Schüler*innen Rap rezipieren, lernen sie, dass Sprache nicht gleich Sprache ist, sondern dass Sprache materielle und soziale Verhältnisse mit determiniert.

Kennzeichnend für Rap ist zum anderen, dass MCs nicht Opfer ihrer Verhältnisse bleiben, sondern durch Sprache selbst zu gesellschaftlich Handelnden werden. Rapper*innen nutzen die Macht der Sprache, um Gefühle zu erzeugen, zu kritisieren, sich zu widersetzen und sich selbst zu behaupten. In der analytischen und performativen Auseinandersetzung mit Rap lernen Schüler*innen diese Beziehung zwischen Sprache und Macht kennen. Indem sie selbst zu aktiv Schaffenden von Rap- oder *Spoken-Word*-Performances werden, eröffnet sich ihnen Sprache als Mittel, das sie selbst einsetzen können, um im positiven wie negativen Sinne Macht auszuüben.

Die Herausforderung für Schule besteht darin, zu verantwortungsvollem Umgang mit der Macht von Sprache anzuleiten. Die Erkenntnis, dass sprachliche Unterschiede zu Chancenungleichheit führen können und das sprachliche Handeln gewalttätig sein kann, sollte zu einer bewussten Entscheidung der Schüler*innen darüber führen, welche Sprachpraktiken

sie erwerben und benutzen. Gleichzeitig sollte es Anlass zur Solidarisierung mit jenen Menschen geben, die Opfer von sprachlicher Gewalt werden oder keinen Zugang zu prestigeträchtigen Sprachpraktiken genießen. *Conscious rap*, so erfahren die Schüler*innen, ist ein künstlerisches Medium, in dem soziales und politisches Engagement zu solchen und anderen gesellschaftlichen Themen möglich ist.

Das Prinzip der integrativen Mehrsprachigkeit

Der gezeigte mehrsprachige *conscious rap* lebt dem Sprachenunterricht in gewisser Weise vor, wie integrative Mehrsprachigkeit funktioniert. Bei den Sprachpraktiken im Rap handelt es sich nicht um erzwungene Immersion in vorgegebene Sprachen, sondern um offene, hybride, spielerische und diverse Praktiken.

Dies hat unter anderem die folgenden Vorteile: Lernende erfahren, dass es jenseits der normalerweise in der Schule gepredigten Normen Sprachstile gibt, die erfolgreich und respektabel sein können. Indem sie selbst Rapsongs schaffen, wird es für sie möglich, Konventionen und Hierarchien des Sprachgebrauchs hinter sich zu lassen, sich in ihrer eigenen mehrsprachigen Identität wohlfühlen und ihr gesamtes sprachliches Repertoire zu verwenden. Dadurch, dass Schule ihnen einen Benutzungskontext anbietet, der sonst im institutionellen Rahmen nicht existiert, erlangen normalerweise abgewertete Aspekte von Sprache und Literalität Anerkennung als legitime Ausdrucksmittel (siehe CUMMINS 2001: 271-277).

Mit diesem Wandel ändert sich das Verhältnis von Lernen und Sprache: Statt einem Lerngegenstand, den es entsprechend fremdgesetzter Maßstäbe anzueignen gilt, wird Sprache zu einem Gegenstand, den die Schüler*innen nach eigenem Interesse erkunden und gebrauchen können. Stress und Angst, ausgelöst von Fehlerorientierung und einem defizitären Blick auf Sprachkompetenz, weichen einem offenen Umgang mit Sprache als individuellem Gestaltungsmittel. Gerade das Genre Rap eignet sich hierbei für die Förderung des poetischen Umgangs mit Sprache, wo verschiedene Sprachstile und Sprachen auf spielerische Weise miteinander verschmelzen.

Dies hat Folgen, die auch risikobehaftet sind: Dazu gehört die Gefahr, dass Schüler*innen mit der plötzlichen Freiheit nicht umgehen können. Da sie so sehr daran gewöhnt sind, Lehrbuchprogressionen zu folgen und standardisierte Tests zu bestehen, können sie sich von der plötzlichen Offenheit des Unterrichts überwältigt fühlen.

Zudem können sich Hierarchien innerhalb der Schulklasse verschieben. Schüler*innen, die bislang ein hohes sprachliches Selbstbewusstsein hatten, da sie in den standardsprachlichen Varietäten der im Schulunterricht geforderten Prestigesprachen (wie Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch) stets den Anforderungen genügten, sehen nun, dass andere Mitschüler*innen mit ihren Herkunfts- und Familiensprachen sowie Kenntnis verschiedener Dialekte und Register eventuell „mehr zu bieten“ haben.

Eine Aufhebung der Hierarchien ist wünschenswert, denn so kommen Fähigkeiten und Identitäten zur Geltung, die sonst nicht oder kaum beachtet wurden und die Pluralität der Gesellschaft erlangt ihren verdienten Platz in der Schule. Schüler*innen ohne Migrationshintergrund sollten sich dadurch nicht eingeschüchtert fühlen: Ihre Sprachpraktiken werden ja nicht abgewertet, sondern die anderer aufgewertet. Dies sollte sie vielmehr dazu verleiten, ihre eigenen sprachlichen Fähigkeiten nicht mehr als reine Schulfächer zu begreifen, sondern Neugier dafür zu entwickeln, wie ihre eigene Mehrsprachigkeit beschaffen ist. Auch sie können erkennen, dass ihr Sprachrepertoire vielfältiger ist, als sie eigentlich dachten, wenn sie sich ihrer inneren Mehrsprachigkeit im Deutschen und der vielen Elemente anderer Sprachen, die sie verstehen und verwenden, bewusst werden und wenn sie ihre institutionell erlernten Fremdsprachen als Teil ihres individuellen Sprachrepertoires anerkennen. In keinem Fall sollte man Konkurrenz zwischen den Schüler*innen herbeiführen. Die Lernaufgabe im vorherigen Kapitel legt daher viel Wert auf die Bildung kollektiver Identität und Solidarität bei gleichzeitiger Beibehaltung von Individualität.

Trotz Aufhebung sprachlicher Hierarchien im Unterricht sollte man unbedingt Folgendes beachten: Es darf niemals das Ziel sein, standard- und prestigesprachliche Kompetenzen zugunsten lokaler und hybrider Sprachpraktiken zu vernachlässigen. Damit würde man, so FAIRCLOUGH (2010: 252), Schüler*innen zu widerständigen Praktiken drängen, die sie zu Marginalisierung und Benachteiligung verdammen würden. In warnenden Worten drücken es GOSA / FIELDS (2012: 207) aus: „Es ist nichts Progressives daran, wenn Schüler*innen zu ihrer eigenen Degradierung tanzen“ (v.A.ü.).

Schulunterricht hat natürlich die Verantwortung, solche dominanten Kompetenzen zu vermitteln, die für die erfolgreiche und selbstbestimmte Teilhabe an Gesellschaft vonnöten sind (FREIRE, wiedergegeben von GARCÍA / WEI 2014: 74). Die einzige Lösung ist daher die der „simultanen Literalitäten“ (CUMMINS 2001: 287) (v.A.ü.), in der sowohl die Prestige-Varietäten gelernt werden als auch den vielfältigen Mehrsprachigkeiten aller Schüler*innen ein Platz eingeräumt wird und die Beibehaltung nativer Identitäten möglich ist.

Dabei sollten Lehrende auch deutlich machen, dass die meisten Vertreter*innen des *conscious rap* eben über solche simultanen Literalitäten verfügen und neben dem Rap anderen hauptberuflichen Tätigkeiten als Lehrer*innen, Sozialarbeiter*innen, Medien-designer*innen und in vielen anderen beruflichen Sparten nachgehen. Den individualistisch-materialistischen Diskurs, man könne mit Rap allein Millionär werden, wie er im Gangsta-Rap verbreitet wird, sollte man gemeinsam mit den Schüler*innen als Mythos und politische Propaganda entlarven.

Ebenso zu vermeiden ist jedoch, dass die nicht-prestigeträchtigen Sprachen und Varietäten nur im Sinne der Belustigung oder Zurschaustellung zur Geltung kommen. Wenn Rap im Unterricht zu einem Raum wird, wo sonst delegitimierte Sprachpraktiken erlaubt werden, aber alle sonstigen Unterrichtsteile diese Sprachpraktiken wiederum ausgrenzen, stellt man eine Diglossie zwischen den Sprachen her, die hegemoniale Sprachhierarchien reproduziert. Nur das Konzept der Sprachenbewusstheit kann diese Fallen umgehen, da es den Lernenden die Fähigkeit gibt, die sprachlichen Hierarchien zu achten, aber gleichzeitig zu reflektieren, dekonstruieren und mit ihnen zu experimentieren.

Wirklich kontrovers wird es bei der Frage, ob Schüler*innen ermuntert werden sollten, sprachliche Hierarchien zu ignorieren und sprachliche Regeln innerhalb und außerhalb der Schule zu brechen. Sollten sie zum Beispiel in einer Deutsch-Prüfung ein Register verwenden, das von der Lehrer*in sanktioniert wird, um ihren Widerstand gegen bestehende sprachliche Normen auszudrücken? Tatsache ist, dass wenn Schüler*innen sprachliche Regeln außerhalb des geschützten Raums des sprachenbewussten Unterrichts nicht befolgen, sie schnell in Konflikte geraten und die Macht sprachlicher Hierarchien hautnah spüren werden, was reelle materielle Konsequenzen für ihre Zukunft haben kann. Insofern sollte keine Lehrer*in sie dazu auffordern, so etwas zu tun. Über die Möglichkeiten und Konsequenzen solchen Handelns nicht zu sprechen, wäre jedoch ebenso inkonsequent aus Sicht kritischer Sprachenbewusstheit.

Performative Übungen erlauben es, im sicheren Rahmen mögliche Handlungsoptionen auszuprobieren und zu erspüren, wie es ist, wenn man sprachliche Regeln nicht befolgt und ziviles Ungehorsam ausübt. Eine Übertragung auf die Realität bleibt den Schüler*innen selbst überlassen. Was Schule jedoch ohne Zweifel anbieten sollte, ist die Eröffnung von Möglichkeiten des sozialen und politischen Engagements, welche die Zukunftsperspektiven der Schüler*innen nicht beeinträchtigen, aber sie dennoch zur kritisch-konstruktiven Teilhabe an der demokratischen Gesellschaft ermuntern.

6. Schlussbetrachtungen

Zum Abschluss dieser Arbeit sollen im Folgenden die Kapitel kurz zusammengefasst werden, bevor einige weiterführende Schlussfolgerungen und Diskussionspunkte aufgeworfen werden.

In Kapitel 2 ist deutlich geworden, dass es sich bei Mehrsprachigkeit um ein komplexes soziolinguistisches Phänomen handelt. Die in Kapitel 3 analysierten Beispiele von Rapsongs von Vertreter*innen des *conscious rap* haben gezeigt, dass Sprache und Identität eng miteinander verknüpft sind, wobei sich Identitäten in vielen Fällen im Widerspruch zu gesellschaftlich dominanten, sogenannten hegemonialen, Diskursen konstituieren. Der Vergleich zwischen dem Umgang mit Mehrsprachigkeit im Rap und im Schulsystem führte zu der Schlussfolgerung, dass Schule von Rap lernen sollte, die realen hybriden sprachlich-kulturellen Identitäten von mehrsprachigen Schüler*innen gerecht zu repräsentieren und wertzuschätzen, indem die nicht-dominanten Sprachpraktiken, die das Sprachrepertoire von Schüler*innen prägen, als legitime Voraussetzungen von Lernen anerkannt werden.

In Kapitel 4 wurde daraufhin das didaktische Konzept der Sprachenbewusstheit auf seine Eignung zur Verhandlung von den in Kapitel 3 erörterten Fragen von Mehrsprachigkeit untersucht. Nachdem zunächst die vielfältigen Definitionen und Konzeptualisierungen von Sprachenbewusstheit mithilfe der Unterscheidung in Dimensionen (sprachstrukturell, affektiv, soziokulturell, politisch), Perspektiven (subjektiver Blick, gesellschaftlicher Blick), Wissensebenen (deklaratives Wissen, Einstellungen, Fähigkeiten) und Sprachebenen (intra-, inter-, metalingual) entheddert wurden, wurden in Kapitel 4.2 die bislang in der Forschung ignorierte poetische Dimension von Sprachenbewusstheit sowie die translinguale Sprachebene hinzugefügt. Des Weiteren wurde betont, dass eine emanzipatorische Auslegung von Sprachenbewusstheit ihre Wirkmacht vor allem in den Verschränkungen der Ebenen und Dimensionen miteinander entfaltet. Die Intersektion der Identität wurde dabei als besonders relevant gekennzeichnet, da sie es ermöglicht, die sprachlich-diskursiven Identitätskonstruktionen im *conscious rap* angemessen abzubilden und Schüler*innen selbst eben solche identitätsstiftende Prozesse zu ermöglichen.

Das Kapitel 5 versuchte schließlich die Synthese zwischen dem didaktischen Konzept der Sprachenbewusstheit auf der einen Seite und *conscious rap* als Spiegel von Mehrsprachigkeit auf der anderen. Die Ausgangsfrage der Arbeit nach dem Potenzial von *conscious rap* für die Förderung von kritischer Sprachenbewusstheit wurde in dreierlei Weise beantwortet: Kapitel

5.1 arbeitete allgemeine Schnittpunkte heraus, in welcher Form der rezeptive als auch produktive Umgang mit Rap Aspekte von Sprachenbewusstheit anvisieren kann. In Kapitel 5.2 wurde daraufhin eine komplexe Lernaufgabe ausschnittshaft präsentiert, die die Intersektion von Identität, Macht und Sprache zum Anliegen sprachenbewusstheitsfördernden Unterrichts macht. In Kapitel 5.3 wurden aus den Erfahrungen der Erarbeitung dieser Lernaufgabe schließlich Schlussfolgerungen dafür gezogen, welchen Prinzipien ein Sprachenunterricht folgen sollte, der versucht, Sprachenbewusstheit und Rap auf emanzipatorische Art und Weise zu verbinden und welche Risiken dabei zu beachten sind.

In gewisser Weise kann man dieser Arbeit vorwerfen, einer zirkulären Argumentationsstruktur zu unterliegen. *Conscious rap* dient in Kapitel 3 als Grundlage dafür, das Konzept Sprachenbewusstheit in Kapitel 4 zu redefinieren, bevor es dann auf sein Potenzial für die Förderung eben dieses Konzepts in Kapitel 5 untersucht wird. Man könnte bemängeln, dass also nie wirklich zur Debatte stand, ob CR für die Förderung von Sprachenbewusstheit geeignet ist. Im Gegenteil, das Konzept Sprachenbewusstheit wurde geradezu passgenau für CR hergerichtet. Aus Sicht des Autors führt diese Zirkularität jedoch zu einer wünschenswerten Synthese einer gesellschaftlich-medialen Sicht auf Mehrsprachigkeit im Rap mit einer didaktisch-pädagogischen Sicht auf Mehrsprachigkeit.

Diese Zirkularität mag Erklärung dafür sein, wieso die Erkenntnisse der Arbeit im Abschlusskapitel 5.3 eher abstrakter Natur waren. Nachdem 5.1 und 5.2 deutlich machten, wie eine didaktische Passung zwischen CR und SB aussehen könnte, stellten sich hier allgemeine Fragen, die das Verhältnis von Schule, Lernenden und Gesellschaft überhaupt betrafen: Was passiert, wenn man über das Medium Rap die Gesellschaft in die Schule holt? Was passiert, wenn Lernen nicht nur der Ausbildung klar definierbarer, funktionaler Fähigkeiten dient, sondern wenn Identitäten in der Schule aufeinandertreffen?

Indem mit Rap das kulturelle und linguistische Repertoire der Schüler*innen radikal in den Mittelpunkt gestellt und als Voraussetzung von Lernen betrachtet wird, so stellte sich heraus, wird das ganze System, in dem gelernt wird, bröckelig. Der Grund dafür liegt in dem Widerspruch zwischen Schule, die als Institution gelten kann, die dominante gesellschaftliche Strukturen und Diskurse reproduziert und den Status quo zementiert, und Rap, welcher als kulturelle Erscheinung gelten kann, die diesen Strukturen und Diskursen diametral entgegengesetzt ist und Wandel und Veränderung sucht. Die Frage, ob sich beide miteinander vereinbaren lassen, schwelte die ganze Zeit im Hintergrund.

Artikel, wie der von FRANÇOIS (2015) namens „Mon rap personnel“, finden darauf eine einfache Antwort. Dort wird vorgeschlagen, dass Schüler*innen simple Personenbeschreibungen in einen Rap umwandeln. Die Wahl des Rapgenres wird mit seiner Beliebtheit begründet und mit folgendem Satz: „Nicht jeder kann singen, aber jeder kann sprechen“ (FRANÇOIS 2015: 27). Dass man mit dieser Art der Verwertung des Rapgenres für den Fremdsprachenunterricht sein sämtliches Potenzial verwirkt, sollte nach dem Lesen dieser Arbeit klargeworden sein: Rap wird hier instrumentalisiert, um das Anfertigen der konventionellen Fremdsprachenunterrichtstextsorte der Personenbeschreibung unterhaltsamer zu gestalten.

Diese Aufgabe wird der Komplexität des Rapgenres in keiner Weise gerecht. Die künstlerische Raffinesse des Reimens und Rhythmisierens wird völlig verkannt; und die tiefgründige Beschäftigung mit der eigenen Identität vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Diskurse und Macht, die sich in der Wahl eigener, eventuell von Konventionen abweichender sprachlicher Mittel und Sprachhybridisierungen widerspiegelt, wird nicht ansatzweise ins Auge gefasst.

In einem solchen Beispiel wird Rap von der hegemonialen Macht der Schule vereinnahmt und zurechtgestutzt. Rap verliert hier sein emanzipatorisches und transformatorisches Potenzial, das in der aktiven Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst- und Weltbild sowie mit gesellschaftlichen Verhältnissen liegt. Wenn Schule HipHop zu einem bloßen Lerninhalt macht, bei dem Schule entscheidet, wann, wer und was gesungen wird und Rap-Erzeugnisse der Schüler*innen den klassischen Machtmechanismen von Schule wie der Benotung unterwirft, verrät Schule die gesamte Philosophie, die Rap als *street poetry* symbolisiert.

Kann Schule Schüler*innen tatsächlich ermächtigen? Sozialphilosophen wie BOURDIEU und FOUCAULT haben behauptet, dass Schule immer ein der Macht verschriebenes Herrschaftsinstrument sei. Gewinner*innen der in Kapitel 2 geschilderten Sprachenpolitik an deutschen Schulen sind einsprachige und prestige-mehrsprachige Schüler*innen aus akademisch geprägten Elternhäusern, die Bildungssprachlichkeit von zu Hause aus mitbringen. Verlierer*innen sind viele der migrationsbedingt mehrsprachigen Schüler*innen, die über weniger materielles und symbolisches Kapital verfügen. Da deren Mehrsprachigkeit nicht mit den ideologischen Zielen der „Mehrheitsgesellschaft“ übereinstimmt, sehen sie sich an den Rand gedrängt. Rapper*innen wie Rebel Díaz entstammen genau diesem Hintergrund und sehen ihre einzige authentisch vertretbare Zukunft daher in alternativen *communities* wie der HipHop-*community* der Bronx.

Wenn Schule wirklich emanzipatorisch sein möchte, muss sie Schüler*innen in vielfacher Weise entgegenkommen. Mit einer Lernaufgabe im Sinne der in 5.2 vorgestellten ist es nicht getan. Schule ist *ein* Ort, wo die tiefer werdende Spaltung, das Auseinanderdriften der Gesellschaft aufgehalten werden kann. Wenn sie ehrlich *alle* Schüler*innen fördern möchte, dann muss sie sich ändern. Sie muss die Herkunfts- und Familiensprachen aller Bevölkerungsgruppen in den Schulbetrieb einbeziehen und Lernbedingungen schaffen, in denen Schüler*innen auf Grundlage ihrer sprachlichen und kulturellen Lernvoraussetzungen gleiche Chancen zum Schulerfolg erhalten. Das subtraktive Prinzip „Schnell Deutsch lernen und alles andere vergessen“ ist hierzu nicht imstande. Dieser Ansatz muss einem Diversitätsansatz weichen.

Dafür muss sich auch die Definition von Schulerfolg ändern: Erfolgreich ist nicht nur, wer Deutsch, Englisch und eine weitere Schulfremdsprache auf CALP-Niveau fehlerfrei beherrscht, sondern erfolgreich ist, wer die eigene Mehrsprachigkeit in einer Balance aus individuellen, sozialen und arbeitsmarktgeleiteten Interessen möglichst breit und tief entwickelt und dabei insbesondere die Fähigkeit erlernt, im Kontext gesellschaftlicher Vielfalt bewusst, verantwortungsvoll und solidarisch zu handeln.

Dafür wiederum muss sich Schule strukturell ändern. Sie muss sich stärker auf die Seite der Lernenden stellen als auf die Seite politischer und wirtschaftlicher Eliten, die Sprachhierarchien zu zementieren suchen, die dem tatsächlichen Bild einer demokratischen und pluralistischen Gesellschaft nicht mehr entsprechen. Ein Schritt dahin sollte allein dadurch getan werden, dass das Lehrpersonal in Schulen und Universitäten die Gesellschaft angemessen sozial, kulturell und sprachlich abbildet. Es braucht deutlich mehr mehrsprachige und mehrkulturelle Lehrer*innen an deutschen Schulen, die jeweils auch ihre Herkunftssprachen unterrichten dürfen sollten. Institutionell müssen für alle von Schüler*innen gesprochenen Sprachen Lernangebote geschaffen werden sowie Schul- und „Migrantensprachen“ rechtlich gleichgestellt werden, wie es CASPARI / ZYDATIß (2000: 8) fordern.

Zudem braucht es Raum für komplexe Auseinandersetzungen mit Sprache und Kultur in der Schule. Die strikte Trennung zwischen den Schulfächern Deutsch und den Fremdsprachen im Schulbetrieb lässt eine echte integrative Mehrsprachigkeit nur situativ zu. Mit dem Auftrag der fächerübergreifenden Sprachbildung haben alle Unterrichtsfächer die Aufgabe und Möglichkeit, integrative Mehrsprachigkeit einzubeziehen und zu fördern. Eine Lernaufgabe, wie die in 5.2 vorgestellte, ließe sich mit gewissen Einschränkungen und Abwandlungen mit Sicherheit in jeden einzelsprachlichen Unterricht integrieren. Wesentlich vorteilhafter wäre

jedoch die Zusammenarbeit zwischen den Sprachfächern sowie die Einführung eines speziellen Fachs namens „Sprache und Kommunikation“, wie es TRACY (2014: 30) vorschlägt, oder besser noch namens „sprachliches und interkulturelles Lernen“.

Ein weiterer notwendiger Schritt besteht darin, dass die wissenschaftliche Forschung Mehrsprachigkeit in seiner Komplexität in den Blick nehmen sollte. Dazu gehört zum einen unbedingt die Aufweichung der Trennung von Erstsprachen-, Zweitsprachen- und Fremdsprachenerwerbsforschung, da sie die Spaltung zwischen elitärer und nicht-elitärer Mehrsprachigkeit vertieft. Diese Disziplinen sollten sich stärker füreinander und für soziokulturelle Perspektiven öffnen.

Zum anderen gehört dazu, dass die didaktischen Ansätze zur Mehrsprachigkeitsförderung systematisiert und verbunden werden müssen. Auffällig ist, dass in vielen Ansätzen für die Förderung *integrativen* Mehrsprachigkeitsunterrichts – sprachenübergreifende Lernarrangements nach BEHR (2015), Gesamtsprachencurriculum nach HUFSEISEN (2005), interkomprehensiver Sprachunterricht nach MEIßNER (1998) oder allgemein vernetztes Sprachenlernen nach CHRIST (2004), TÖNSHOFF (2004), VOLLMER (2004), LUTJEHARMS (2005), REICH / KRUMM (2013) – Sprachenbewusstheit oft als mögliches Bindeglied erwähnt wird. Mit der Systematisierung und Differenzierung des Konzepts Sprachenbewusstheit in dieser Arbeit ist eventuell die Möglichkeit eröffnet worden, klarere Anknüpfungspunkte zu den anderen Ansätzen zu bilden und die Stränge zusammenzuführen.

Zu guter Letzt möchte ich die Forderungen von GARCÍA (2008), AMMANN / KROPP / MÜLLER-LANCÉ (2015: 19) und BREIDBACH / ELSNER / YOUNG (2011) unterstreichen, dass insbesondere Lehrer*innen selbst in Sprachenbewusstheit ausgebildet werden müssen. Wenn sie selbst Lernaufgaben wie die in 5.2 durchführen würden, wären sie deutlich sensibilisierter für die Heterogenität ihrer Lerngruppen und dafür, wie soziale, kulturelle und sprachliche Unterschiede ihrer Schüler*innen ihre Aufgabe und Rolle als Lehrende verändern.

Multikulturalismus ist nicht simpel. Die Unterschiede zwischen den Menschen sind nicht so neutral, farbenfroh und harmlos, wie es uns ein entpolitisierter Begriff von Multikulturalismus verkaufen möchte. Als Arbeiter*innen, Bürger*innen und Mitglieder von Gemeinschaften brauchen alle Menschen die Fähigkeit, Unterschiede auszuhandeln und Ungleichheiten zu hinterfragen, so fordert es die NEW LONDON GROUP (2005: 37). Dazu gehören auch die materiellen Unterschiede zwischen Lernenden, die sich in Arbeitslosigkeit, Wohnsituation, Zugang zu Bildungsressourcen, Verteilung von Reichtum und Möglichkeit zur

politischen Teilhabe widerspiegeln und auf ihren Lernerfolg, ihre Stimme in der Gesellschaft und ihre Zukunftschancen auswirken. Schule kann ein Ort sein, von dem Visionen ausgehen. Schule kann ein Ort sein, der nicht nur auf die Gesellschaft vorbereitet, sondern in die Gesellschaft hineinwirkt: ein Ort, wo Lehrer*innen, Schüler*innen und Eltern als gemeinsam Lernende kritisch denken, empathisch fühlen und bewusst handeln.

Literaturverzeichnis

ALIM, H. Samy (2005): Sez Who? Hip Hop Nation. In: Public Broadcasting Service. Online: <http://www.pbs.org/speak/words/sezwho/hiphop/reprint/#>, zuletzt geprüft am 17.07.2017.

ALIM, H. Samy (2009a): Creating „An Empire Within an Empire“. Critical Hip Hop Language Pedagogies and the Role of Sociolinguistics. In: Alim, H. Samy / Ibrahim, Awad / Pennycook, Alastair (Hrsg.): *Global linguistic flows*. Hip Hop cultures, youth identities, and the politics of language. New York: Routledge: 213-230.

ALIM, H. Samy (2009b): Intro. In: Alim, H. Samy / Ibrahim, Awad / Pennycook, Alastair (Hrsg.): *Global linguistic flows*. Hip Hop cultures, youth identities, and the politics of language. New York: Routledge: 1-22.

AMMANN, Eva Maria Fernández / KROPP, Amina / MÜLLER-LANCÉ, Johannes (2015): Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen. Herausforderungen und Chancen. In: Ammann, Eva Maria Fernández / Kropp, Amina / Müller-Lancé, Johannes (Hrsg.): *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen*. Berlin: Frank & Timme (Romanistik, 17): 9-22.

ANDROUTSOPOULOS, Jannis (2010): Multilingualism, Ethnicity and Genre in Germany's Migrant Hip Hop. In: Terkourafi, Marina (Hrsg.): *The languages of global hip-hop*. London: Continuum (Advances in Sociolinguistics): 19-43.

BACA, Susana (2017): Susana Baca. Online: <http://www.susanabaca.com/>, zuletzt geprüft am 15.07.2017.

BAUSCH, Karl-Richard (2003): Zwei- und Mehrsprachigkeit. Überblick. In: Bausch, Karl-Richard (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Aufl. Tübingen: Francke: 439-445.

BEHR, Ursula (2007): *Sprachenübergreifendes Lernen und Lehren in der Sekundarstufe I*. Ergebnisse eines Kooperationsprojektes der drei Phasen der Lehrerbildung. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

BEHR, Ursula (2015): Sprach(en)bewusstheit und Sprachlernkompetenz. Ihre Bedeutung für das Sprachenlernen. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht Basisheft* 12/2015/4: 11-13.

BLACKLEDGE, Adrian / CREESE, Angela (Hrsg.) (2014): *Heteroglossia as practice and pedagogy*. Dordrecht: Springer (Educational Linguistics, 20).

BREHMER, Bernhard / MEHLHORN, Grit (2015): Vorwort zum Themenheft „Herkunftssprachen“. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 26/2015/1: 3-6.

BREIDBACH, Stephan / ELSNER, Daniela / YOUNG, Andrea (2011): Language awareness in teacher education. Cultural-political and social-educational dimensions. In: Breidbach, Stephan / Elsner, Daniela / Young, Andrea (Hrsg.): *Language awareness in teacher education*. Cultural-political and social-educational perspectives. Frankfurt am Main: Peter Lang (Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht): 11-19.

BREIDBACH, Stephan / KÜSTER, Lutz (2014): 'Bildung', 'Multiliteracies' and 'Identity'. Key Concepts in Language Education in the Light of Sociocultural Theory and Dynamic Systems Theory. In: Abendroth-Timmer, Dagmar (Hrsg.): *Plurilingualism and Multiliteracies*. International research on identity construction in language education. Frankfurt am Main: Lang (Kolloquium Fremdsprachenunterricht, 50): 129-144.

BREIDBACH, Stephan / MEDINA, José / MIHAN, Anne (2014): Critical Literacies, Multiliteracies and Foreign Language Education. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 43/2014/2: 91-106.

BURWITZ-MELZER, Eva (2012): Sprachenbewusstheit als Teilkompetenz des Fremdsprachenunterrichts. In: Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Sprachenbewusstheit im Fremdsprachenunterricht*. Arbeitspapiere der 32. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik): 121-131.

CADIERO-KAPLAN, Karen (2004): *The literacy curriculum & bilingual education*. A critical examination. New York: Lang (Counterpoints, 243).

CALLE13 (2017): Calle 13 oficial. Online: <https://www.facebook.com/calle13oficial/>, zuletzt geprüft am 15.07.2017.

CASPARI, Daniela (2013): Aufgaben im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht Basisheft*/2013/4: 5-8.

CASPARI, Daniela / ZYDATIß, Wolfgang (2000): Mehrsprachigkeit in die Schule. English avant tout? In: *Der Fremdsprachliche Unterricht* 44/53/2000/1: 5-8.

CENOZ, Jasone / GORTER, Durk (2014): Focus on Multilingualism as an Approach in Educational Contexts. In: Blackledge, Adrian / Creese, Angela (Hrsg.): *Heteroglossia as practice and pedagogy*. Dordrecht: Springer (Educational Linguistics, 20): 239-254.

CHOW, Patricia / CUMMINS, Jim (2003): Valuing Multilingual and Multicultural Approaches to Learning. In: Schecter, Sandra / Cummins, Jim (Hrsg.): *Multilingual education in practice*. Using diversity as a resource. Portsmouth: Heinemann: 32-61.

CHRIST, Herbert (2004): Didaktik der Mehrsprachigkeit im Rahmen der Fremdsprachendidaktik. In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik): 30-38.

COPE, Bill / KALANTZIS, Mary (2005): Designs for Social Futures. In: Cope, Bill / Kalantzis, Mary (Hrsg.): *Multiliteracies*. Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge: 203-234.

CREESE, Angela / BLACKLEDGE, Adrian (2010): Translanguaging in the Bilingual Classroom. A Pedagogy for Learning and Teaching? In: *The Modern Language Journal* /2010/94: 103-115.

CREESE, Angela / BLACKLEDGE, Adrian (2015): Translanguaging and Identity in Educational Settings. In: *Annual Review of Applied Linguistics* /2015/35: 20-35.

CUMMINS, Jim (2001): *Language, power, and pedagogy*. Bilingual children in the crossfire. Reprinted. Clevedon: Multilingual Matters (Bilingual education and bilingualism, 23).

CUMMINS, Jim (2006): Identity Texts. The Imaginative Construction of Self through Multiliteracies Pedagogy. In: García, Ofelia / Skutnabb-Kangas, Tove / Torres-Guzmán, María E. (Hrsg.): *Imagining multilingual schools*. Languages in education and glocalization. Clevedon: Multilingual Matters (Language diversity and language rights, 2): 51-68.

CUMMINS, Jim / BISMILLA, Vicki / CHOW, Patricia / COHEN, Sarah (2005): Affirming Identity in Multilingual Classrooms. In: *Educational Leadership* 63/2005/1: 38-43. Online:

http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el200509_cummins.pdf, zuletzt geprüft am 17.07.2017.

DALZELL, Tom (2014): Hip-Hop Slang. In: Coleman, Julie (Hrsg.): *Global English Slang. Methodologies and Perspectives*. London: Routledge: 15-24.

DEUTSCH, Bettina (2016): *Mehrsprachigkeit durch bilingualen Unterricht? Analysen der Sichtweisen aus europäischer Bildungspolitik, Fremdsprachendidaktik und Unterrichtspraxis*. Frankfurt am Main: Peter Lang (Kolloquium Fremdsprachenunterricht).

DUDEN (2017): Emanzipation. Online: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Emanzipation>, zuletzt geprüft am 16.07.2017.

DZUDZEK, Iris / KUNZE, Caren / WULLWEBER, Joscha (2014): Einleitung. Poststrukturalistische Hegemonietheorien als Gesellschaftskritik. In: Dzudzek, Iris / Kunze, Caren / Wullweber, Joscha (Hrsg.): *Diskurs und Hegemonie. Gesellschaftskritische Perspektiven*. Bielefeld: transcript Verlag (Sozialtheorie): 7-28.

ELLIS, Elizabeth M. (2012): Language awareness and its relevance for TESOL. In: *University of Sydney Papers in TESOL* /2012/7: 1-23.

ENGH, Dwayne (2013): Musical Cultures. To What Extent is the Language Used in the Song Lyrics of Hip-Hop and Country Music Reflective of and Shaped by Cultural Beliefs and Experiences? In: *International Journal of English Linguistics* 3/2013/5: 78-86.

EUROPARAT / GOETHE-INSTITUT INTER NATIONES (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. Berlin: Langenscheidt.

EUROPARAT / HESSISCHES KULTURMINISTERIUM / LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND MEDIEN BERLIN-BRANDENBURG / SENATSVERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND WISSENSCHAFT BERLIN / LANDESINSTITUT FÜR SCHULE BREMEN / MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG NORDRHEIN-WESTFALEN (2007): *Europäisches Portfolio der Sprachen*. Aufbauportfolio. Online: <http://www.sprachenportfolio.de/PDF/AufbauportfolioOnline.pdf>, zuletzt geprüft am 16.07.2017.

FAIRCLOUGH, Norman (1999): Global capitalism and critical awareness of language. In: *Language Awareness* 8/1999/2: 71-83.

FAIRCLOUGH, Norman (2010): *Critical discourse analysis*. The critical study of language. 2. Aufl. Harlow: Longman (Longman applied linguistics).

FRANÇOIS, Jan (2015): Mon rap personnel. Ein Selbstporträt texten und rappen. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 49/2015/133: 27-33.

GARCÍA, Ofelia (2008): Multilingual language awareness and teacher education. In: Hornberger, Nancy H. (Hrsg.): *Encyclopedia of language and education*. 2. Aufl. Band 6. New York: Springer: 385-400.

GARCÍA, Ofelia / SKUTNABB-KANGAS, Tove / TORRES-GUZMÁN, María E. (2006): Weaving Spaces and (De)constructing Ways for Multilingual Schools. The Actual and the Imagined. In: García, Ofelia / Skutnabb-Kangas, Tove / Torres-Guzmán, María E. (Hrsg.): *Imagining multilingual schools*. Languages in education and globalization. Clevedon: Multilingual Matters (Language diversity and language rights, 2): 3-47.

GARCÍA, Ofelia / WEI, Li (2014): *Translanguaging. Language, bilingualism and education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

GNUTZMANN, Claus (2003): Language Awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein. In: Bausch, Karl-Richard (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Aufl. Tübingen: Francke: 335-339.

GNUTZMANN, Claus (2010): Language Awareness. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer: 115-119.

GNUTZMANN, Claus (2016): Sprachenbewusstheit und Sprachlernkompetenz. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer: 144-147.

GOGOLIN, Ingrid (2004): Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik): 55-61.

GOGOLIN, Ingrid (2006): Mehrsprachigkeit, Literalität, Literacy. Befunde aus der Bildungsforschung. In: Walter, Anne (Hrsg.): *Grenzen der Gesellschaft*. Migration und sozialstruktureller Wandel in der Zuwanderungsregion Europa. 1. Aufl. Göttingen: V&R unipress (Schriften des Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien, 14): 241-252.

GOGOLIN, Ingrid (2008): Zur Wertschätzung von Sprachenvielfalt in Schule und Berufsvorbereitung. In: *Der Deutschunterricht* /2008/60: 2-9.

GOGOLIN, Ingrid (2010): Chancen und Risiken nach PISA. Über Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): *Schieflagen im Bildungssystem*. Wiesbaden: Springer Fachmedien (Interkulturelle Studien): 33-50.

GOSA, Travis L. / FIELDS, Tristan G. (2012): Is Hip-Hop Education Another Hustle? The (Ir)Responsible Use of Hip-Hop as Pedagogy. In: Porfilio, Brad / Viola, Michael J. (Hrsg.): *Hip-hop(e)*. The cultural practice and critical pedagogy of international hip-hop. New York, Berlin: Lang (Adolescent cultures, school, and society, 56): 195-210.

GÜRSOY, Erkan (2010): Language Awareness und Mehrsprachigkeit. In: Universität Duisburg-Essen. Online: <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf>, zuletzt geprüft am 17.07.2017.

HALLET, Wolfgang (2015): Autobiographies. Selbst-Erzählung und Selbst-Darstellung in der Fremdsprache. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* /2015/136: 2-11.

HAWKINS, Eric (1984): *Awareness of Language*. An Introduction. Cambridge: Cambridge University Press.

HELLAND, Kristin Ingrid (2015): *Multilingualism, Identity, and Ideology in Popular Culture Texts*. A Multimodal Critical Discourse Analysis. Dissertation (University of Arizona), Arizona.

HIGGINS, Christina (2009): From Da Bomba to Bomba. Global Hip Hop Nation Language in Tanzania. In: Alim, H. Samy / Ibrahim, Awad / Pennycook, Alastair (Hrsg.): *Global linguistic flows*. Hip Hop cultures, youth identities, and the politics of language. New York: Routledge: 95-112.

HIGGINS, Christina (2011): The formation of L2 selves in a globalizing world. In: Higgins, Christina (Hrsg.): *Identity Formation in Globalizing Contexts*. Language Learning in the New Millennium. Berlin: De Gruyter: 1-18.

HOLMES, Sam (2015): Promoting multilingual creativity. Key principles from successful projects. In: Working Papers in Urban Language & Literacies. Online: http://www.kcl.ac.uk/sspp/departments/education/research/ldc/publications/workingpapers/search.aspx?GenericListFull_List_GoToPage=2, zuletzt geprüft am 09.07.2017.

HU, Adelheid (2003): *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

HUFEISEN, Britta (2005): Gesamtsprachencurriculum. Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge. In: Hufeisen, Britta / Lutjeharms, Madeline (Hrsg.): *Gesamtsprachencurriculum - Integrierte Sprachendidaktik - Common Curriculum*. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik): 9-18.

HUFEISEN, Britta (2010): Bilingualität und Mehrsprachigkeit. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer: 376-381.

IBRAHIM, Awad (2011): When life is off da hook. Hip-hop identity and identification, BESL, and the pedagogy of pleasure. In: Higgins, Christina (Hrsg.): *Identity Formation in Globalizing Contexts*. Language Learning in the New Millennium. Berlin: De Gruyter: 221-238.

JAMES, Carl / GARRET, Peter (Hrsg.) (1991): *Language Awareness in the Classroom*. London, New York: Longman (Applied linguistics and language study).

KALANTZIS, Mary / COPE, Bill (2005): A Multiliteracies Pedagogy. A pedagogical supplement. In: Cope, Bill / Kalantzis, Mary (Hrsg.): *Multiliteracies*. Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge: 239-248.

KLEIN, Gabriele / FRIEDRICH, Malte (2003): *Is this real? Die Kultur des HipHop*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

KLUGE, Bettina (2007): Formen und Funktionen von Sprachwahl und Codeswitching in lateinamerikanischen Raptexten. In: Stemmler, Susanne / Skrandies, Timo (Hrsg.): *Hip-Hop und Rap in romanischen Sprachwelten*. Stationen einer globalen Musikkultur. Frankfurt am Main: Lang: 137-154.

KMK (Kultusministerkonferenz) (2012): *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die allgemeine Hochschulreife*, vom 18.10.2012.

KMK (Kultusministerkonferenz) (2013): *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Spanisch*, vom 06.06.2013.

KNAPPIK, Magdalena / THOMA, Nadja (2015): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis. Eine Einführung. In: Thoma, Nadja / Knappik, Magdalena (Hrsg.): *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften*. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis. Bielefeld: Transcript (Kultur und soziale Praxis): 9-23.

KOCA, Hanife (2014): *Das Potenzial lebensweltlicher Mehrsprachigkeit zur Förderung von Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz*. Masterarbeit (Freie Universität Berlin), Berlin.

KREKOW, Sebastian / STEINER, Jens / TAUPITZ, Mathias (2003): *Das neue HipHop Lexikon*. Berlin: Schwarzkopf & Schwarzkopf.

KRIFKA, Manfred (2014): Einleitung. In: Krifka, Manfred / Błaszczak, Joanna / Leßmöllmann, Annette / Meinunger, André / Stiebels, Barbara / Tracy, Rosemarie / Truckenbrodt, Hubert (Hrsg.): *Das mehrsprachige Klassenzimmer*. Berlin, Heidelberg: Springer: 1-10.

KRIMS, Adam (2001): *Rap music and the poetics of identity*. Cambridge: Cambridge University Press (New perspectives in music history and criticism).

KRUMM, Hans-Jürgen (2012): Sprachenbewusstheit in mehrsprachigen Kontexten und im Mehrsprachigkeitsunterricht. In: Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Sprachenbewusstheit im Fremdsprachenunterricht*. Arbeitspapiere der 32. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik): 84-90.

KRUMM, Hans-Jürgen / REICH, Hans H. (2011): *Curriculum Mehrsprachigkeit*. In: Österreichisches Sprachenkompetenz-Zentrum. Online: [http://oesz.at/download/cm/Curriculum Mehrsprachigkeit2011.pdf](http://oesz.at/download/cm/Curriculum_Mehrsprachigkeit2011.pdf), zuletzt geprüft am 17.07.2017.

KÜSTER, Lutz (2012): Sprachliches Wissen, Sprachenbewusstheit und was noch? Anmerkungen zu einer „Rezeptur“ fremdsprachlichen Lernens. In: Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Sprachenbewusstheit im Fremdsprachenunterricht*. Arbeitspapiere der 32. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik): 92-100.

KÜSTER, Lutz (2014a): Praktiken der Multiliteralität in einem mehrsprachig-multimedialen Kontext Ergebnisse einer empirischen Erhebung. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 43/2014/2.

KÜSTER, Lutz (2014b): Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. Multiliteralität. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 43/2014/2: 3-11.

LA MOMPOSINA, Totó (2017): Totó La Momposina. Biografía. Online: <http://www.totola momposina.com/biography/?lang=es>, zuletzt geprüft am 15.07.2017.

LENSCH, Juliane (2014a): Kleines Lexikon des HipHop. In: Prinz, Manfred (Hrsg.): *RapRoMania*. Jugendkulturen und Fremdsprachenunterricht. Spanisch/Französisch. Stuttgart: ibidem (Romanische Sprachen und ihre Didaktik, 48): 45-48.

LENSCH, Juliane (2014b): Zur musikalischen Charakteristik eines Rap. In: Prinz, Manfred (Hrsg.): *RapRoMania*. Jugendkulturen und Fremdsprachenunterricht. Spanisch/Französisch. Stuttgart: ibidem (Romanische Sprachen und ihre Didaktik, 48): 49-50.

LENSCH, Juliane (2014c): Zur Sprache des Raps. Ein Hauch von Lernen „in vivo“. In: Prinz, Manfred (Hrsg.): *RapRoMania*. Jugendkulturen und Fremdsprachenunterricht. Spanisch/Französisch. Stuttgart: ibidem (Romanische Sprachen und ihre Didaktik, 48): 51-52.

LO BIANCO, Joseph (2005): Multiliteracies and Multilingualism. In: Cope, Bill / Kalantzis, Mary (Hrsg.): *Multiliteracies*. Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge: 92-105.

LOW, Bronwen / SARKAR, Mela (2014): Translanguaging in the Multilingual Montreal Hip-Hop Community. Everyday Poetics as Counter to the Myths of the Monolingual Classroom. In:

Blackledge, Adrian / Creese, Angela (Hrsg.): *Heteroglossia as practice and pedagogy*. Dordrecht: Springer (Educational Linguistics, 20): 99-118.

LUCHTENBERG, Sigrid (1998): Language Awareness. In: Jung, Udo O. H. (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Lang (Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik, 2): 51-57.

LÜDTKE, Solveig (2007): *Globalisierung und Lokalisierung von Rapmusik am Beispiel amerikanischer und deutscher Raptexte*. Berlin: LIT-Verl. (Musik und Text, 2).

LUTJEHARMS, Madeline (2005): Mehrsprachigkeit, integrierte Sprachendidaktik und schulischer Fremdsprachenunterricht. In: Hufeisen, Britta / Lutjeharms, Madeline (Hrsg.): *Gesamtsprachencurriculum - Integrierte Sprachendidaktik - Common Curriculum*. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik): 137-146.

MARTINEZ, Hélène (2015a): Mehrsprachigkeitsdidaktik. Aufgaben, Potenziale und Herausforderungen. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 44/2015/2: 7-19.

MARTINEZ, Hélène (2015b): Nachdenken über Sprachbewusstheit. Plädoyer für ein erweitertes Verständnis. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht Basisheft* 12/2015/4: 7-10.

MEIBNER, Franz-Joseph (1998): *Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

MEIBNER, Franz-Joseph / SCHRÖDER-SURA, Anna / CANDELIER, Michel (2009): *Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*. In: Europäisches Fremdsprachenzentrum Graz. Online: http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C4_RePA_090724_IDT.pdf, zuletzt geprüft am 18.07.2017.

MONA A.K.A. SAD GIRL (2017): Azucena. Online: <https://azucena.official.ec/about>, zuletzt geprüft am 15.07.2017.

MORGAN, Marcyliena H. (2009): *The real hiphop*. Battling for knowledge, power, and respect in the LA underground. Durham: Duke University Press.

MORKÖTTER, Steffi (2005): *Language awareness und Mehrsprachigkeit*. Eine Studie zu Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernern und Fremdsprachenlehrern. Frankfurt am Main: Lang (Kolloquium Fremdsprachenunterricht, 21).

NEW LONDON GROUP (2005): A Pedagogy of Multiliteracies. Designing Social Futures. In: Cope, Bill / Kalantzis, Mary (Hrsg.): *Multiliteracies*. Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge: 9-37.

NEWMAN, Michael (2005): Rap as literacy. A genre analysis of Hip-Hop ciphers. In: *Text* 25/2005/3: 399-436. Online: http://qcpages.qc.cuny.edu/~mnewman/Site/Selected_Publications_files/1248-004_P%20399.436.pdf, zuletzt geprüft am 17.07.2017.

OOMEN-WELKE, Ingelore / DIRIM, Inci (2013): Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen - aufgreifen - fördern. Einleitung zu diesem Band. In: Oomen-Welke, Ingelore / Dirim, Inci (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen - aufgreifen - fördern*. Stuttgart: Klett: 7-24.

PENNYCOOK, Alastair (2003): Global Englishes, Rip Slyme, and performativity. In: *Journal of Sociolinguistics* 7/2003/4: 513-533.

PENNYCOOK, Alastair / MITCHELL, Tony (2009): Hip Hop as Dusty Foot Philosophy. Engaging Locality. In: Alim, H. Samy / Ibrahim, Awad / Pennycook, Alastair (Hrsg.): *Global linguistic flows*. Hip Hop cultures, youth identities, and the politics of language. New York: Routledge: 25-42.

PLIKAT, Jochen (2016): *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit als Zielkonstrukt des Fremdsprachenunterrichts*. Dissertation (Humboldt-Universität Berlin), Berlin.

POLINSKY, Maria (2015): Heritage languages and their speakers. State of the field, challenges, perspectives for future work, and methodologies. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 26/2015/1: 7-27.

REBEL DÍAZ (2017): Rebel Díaz. Online: <http://www.rebeldiaz.com/p/about.html>, zuletzt geprüft am 15.07.2017.

REICH, Hans H. / KRUMM, Hans-Jürgen (2013): *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit*. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht. Münster, München: Waxmann.

REIMANN, Daniel (2015): Aufgeklärte Mehrsprachigkeit. Neue Wege (auch) für den Spanischunterricht. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch* /2015/51: 4-11.

RITA, Maria (2017): Maria Rita. Autobiografía. Online: <http://www.maria-rita.com/blog/index.php/biografia/>, zuletzt geprüft am 15.07.2017.

SCHMELTER, Lars (2012): Sprachbewusstheit - mehr als Grammatik. In: Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Sprachenbewusstheit im Fremdsprachenunterricht*. Arbeitspapiere der 32. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik): 189-197.

SCHRÖDER, Konrad (2015): Sprachbewusstheit. Erläuterungen zu einer übergreifenden Kompetenz. In: *Praxis Englisch* 9/2015/2: 44-46.

SEELIGER, Martin (2012): Kulturelle Repräsentation sozialer Ungleichheiten. Eine vergleichende Betrachtung von Polit- und Gangsta-Rap. In: Dietrich, Marc (Hrsg.): *Deutscher Gangsta-Rap*. Sozial- und kulturwissenschaftliche Beiträge zu einem Pop-Phänomen. Bielefeld: Transcript (Cultural studies, 43).

STEMMLER, Susanne (2007): Rap-Musik und Hip-Hop-Kulturen in romanischen Sprachwelten. Einleitung und Perspektiven der Forschung. In: Stemmler, Susanne / Skrandies, Timo (Hrsg.): *Hip-Hop und Rap in romanischen Sprachwelten*. Stationen einer globalen Musikkultur. Frankfurt am Main: Lang: 13-31.

THÜRMANN, Elke (2003): Herkunftssprachenunterricht. In: Bausch, Karl-Richard (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Aufl. Tübingen: Francke: 163-168.

TÖNSHOFF, Wolfgang (2004): Der Unterricht in zweiten oder weiteren Fremdsprachen im Rahmen eines Gesamtkonzepts einer Didaktik und Methodik der Mehrsprachigkeit. In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik): 226-237.

TRACY, Rosemarie (2014): Mehrsprachigkeit. Vom Störfall zum Glücksfall. In: Krifka, Manfred / Błaszczak, Joanna / Leßmöllmann, Annette / Meinunger, André / Stiebels, Barbara / Tracy, Rosemarie / Truckenbrodt, Hubert (Hrsg.): *Das mehrsprachige Klassenzimmer*. Berlin, Heidelberg: Springer: 12-33.

URBAN DICTIONARY (2017): Azucena. Online: <http://www.urbandictionary.com/define.php?term=Azucena>, zuletzt geprüft am 15.07.2017.

VIOLA, Michael J. / PORFILIO, Brad (2012): Introduction: Hip-Hop(e). The Cultural Practice of International Hip-Hop. In: Porfilio, Brad / Viola, Michael J. (Hrsg.): *Hip-hop(e)*. The cultural practice and critical pedagogy of international hip-hop. New York, Berlin: Lang (Adolescent cultures, school, and society, 56): 1-16.

VOLGGER, Marie-Luise (2012): *Das multilinguale Selbst im Fremdsprachenunterricht*. Zur Mehrsprachigkeitsbewusstheit mehrsprachiger Französischlerner(innen). Stuttgart: ibidem.

VOLLMER, Helmut J. (2004): Auf dem Wege zu Mehrsprachigkeit. Ansätze, Erfahrungen, Aufbruch. In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik): 238-248.

WASEEM, Filza / ASADULLAH, Saeeda (2013): Linguistic Domination and Critical Language Awareness. In: *Procedia - Social and Behavioral Sciences* /2013/70: 799-820.

WEINERT, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen. Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz (Beltz Pädagogik): 17-32.

WILDEMAN, Anja (2013): Multiliterale Kompetenzen fördern. In: Oomen-Welke, Ingelore / Dirim, Inci (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen - aufgreifen - fördern*. Stuttgart: Klett: 97-108.

WOLFF, Dieter (2010): Spracherwerb und Sprachbewusstheit. Sind mehrsprachige Menschen bessere Sprachenlerner? In: *Cuadernos de Filología Alemana* /2010/2: 177-190.

YOUNG, Michael / MULLER, Johan (2013): On the powers of powerful knowledge. In: *Review of Education* 1/2013/3: 229-250.

Medienverzeichnis

CALLE13 (2011): *Latinoamérica*. Feat. Totó la Momposina, Susana Baca & Maria Rita. Online: <https://youtu.be/DkFJE8ZdeG8>, zuletzt geprüft am 17.07.2017.

FAWNG DAW (2012): *Việt Kiều*. Online: https://youtu.be/WJ_V2JFKr50, zuletzt geprüft am 17.07.2017.

FREUNDESKREIS (1999/2013): *Esperanto*. Feat. Déborah. Online: <https://youtu.be/TN3GzeaOZtc>, zuletzt geprüft am 17.07.2017.

MONA A.K.A. SAD GIRL (2011): *Azucena*. Online: <https://youtu.be/KsGq01uqCvM>, zuletzt geprüft am 17.07.2017.

REBEL DÍAZ (2013): *Craazy*. Feat. C_Rayz Walz. Online: <https://youtu.be/y2j90wiK-fw>, zuletzt geprüft am 17.07.2017.

Anhang 1:

Ausschnitte aus Material 3: *Language and Power*



Sprache und Macht / Language and Power / Lengua y Poder / _____

Task 18 Translate the following text into German or English.

Esperanto, c'est la langue de l'amour.	
Tout à tout vient à parler.	
Esperanto.	
Et à ce jour l'espoir est né.	
Pour tous les gens de tous pays.	
Pour tous les gens qui sont ici.	
Esperanto neuf-neuf.	
Les temps vient changer avec ce son neuf.	
Et si tu aimes ce son là.	
Amikaro et Déborah.	
C'est qu'un debut.	
Tu peux conter la dessus.	
Nous on croit en esperanto.	

Task 19 Find four nouns to describe the emotions conveyed by the text.

--	--	--	--

Task 20 Listen to the song "Esperanto" and write down words you hear relating to the following topics:

Rap and hip-hop	Language(s)



Sprache und Macht / Language and Power / Lengua y Poder / _____

Task 21

Read through the lyrics of the song.

Check and continue your list in task 20.

Highlight the different languages in the lyrics in the following colours:

Blue	English	Green	Esperanto	Orange	Italian	Red	French	Yellow	Spanish
------	---------	-------	-----------	--------	---------	-----	--------	--------	---------

Freundeskreis ft. Déborah – "Esperanto"

1 Intro

Freundeskreis 9-9.
Mit Esperanto international verständlich.
Yeah yeah yeah.

The album was published in 1999.

Verse 1

Wir besetzen Botschaften in totgesagten Wortschätzen.
5 Esperanto hält Einzug in bundesdeutschen Vorstädten.
Und Freundeskreis wird zu Amikaro,
Der Tupac Amaru des Stuttgarter Barrios.
Unser Lingo ist der Ausdruck dieses Schmelztiegels.
Wir bringen euch Hip-Hop-Sound, in dem sich die Welt spiegelt.
10 Weil wir den Blick bewahrten und wir selbst blieben.
Das ist für die Heads, die Raps aus 0-7-11 lieben
Miliano mondano mit der Mischpoke,
Don Philippo und Frico, dem DiscJockey.
Die Philosophie: Street Poetry.
15 'Ne Lingua Franca für alle linken Unterwanderer.
Wir schreiben '9-9, heut ist Rap universell.
A&R's sehn aus wie B-Boys, die Kultur zerschellt am Geld.
Die mediale Definition von Hip-Hop ist 'ne Farce.
Wir tun, was wir immer taten, nur der Kontext ist im Arsch.
20 Ich krieg Kopfschmerzen von zu viel Popkonserven.
Doch FK lässt sich nicht in diesen Topf werfen.
Es gibt nichts, was uns zügeln kann, nichts was uns hält.
Wir spreaden's über Stuttgarts Hügel in die Welt, Esperanto.

Tupac Amaru Shakur ist one of the most famous rappers in history. His name is inspired by an indigenous resistance fighter in the Andes.

0711 is the regional telephone code for Stuttgart.
The three names stand for the band members Max Herre, Don Philippe and DJ Friction.

A&R = "Artists and Repertoire," which refers to managers of commercial rap labels.

B-Boys = break dancers.

Hook

25 Esperanto, c'est la langue de l'amour.
Tout à tout vient à parler.
Esperanto.
Et à ce jour l'espoir est né.

Verse 2

Esperanto, Standpunkt unsresgleichen,
Von denen, die die und nicht nur sich an der Kultur bereichern.
30 Ein Synonym für „Lasst hundert Blumen blüh'n,
Hundert Schulen in Rapcyphers miteinander wetteifern!“
Esperanto: Antwort auf den kulturellen Bankrott.
Musik ist Weltsprache, keine schnelle Geldmache.
Escuchar el lenguaje, raps bel canto.
35 Fiedel dem Biz wie Castro die erste Geige zu sei'm letzten Tango.
Esperanto: eloquente, Definition:
Ein schnellererlernter Lingo zur Verständigung der Nation'n.
Basiert auf Romanisch, Deutsch, Jüdisch, Slawisch.
Kein Sprachimperialismus oder Privileg des Bildungsadels.
40 Esperanto, kein Manko, wenn ihr's nicht gleich versteht.
Wichtiger ist, dass ihr zwischen den Zeilen lest,
Euch unser Style beseelt, fühlt was mein Input ist.
Ich sei Lyricist, internationaler Linguist.

The "Hundred Flowers Campaign" was a period in 1956 in the People's Republic of China during which the Communist Party of China (CPC) encouraged its citizens to openly express their opinions of the communist regime. After this brief period of liberalization, Mao abruptly changed course and pressed those who challenged the communist regime by using force.

bel canto (Ital.) = "beautiful singing," Belcanto = singing technique in operas.

Fidel Castro = long-time Communist president of Cuba



Sprache und Macht / Language and Power / Lengua y Poder / _____

45 Miliano, Soulguerillero,
Der Texterpartisane, der letzte Mohikaner
Am Mikro, amigos, se está representando:
FK Amikaro, Motto: Esperanto!

*"The last Mohican" is a book by James F. Cooper (1826)
that addresses the extinction of North American
indigenous tribes by European settlers.*

Hook

Bridge

Pour tous les gens de tous pays.
Pour tous les gens qui sont ici.
50 Esperanto neuf-neuf.
Les temps vient changer avec ce son neuf.
Et si tu aimes ce son là.
Amikaro et Déborah.
C'est qu'un debut.
55 Tu peux conter la dessus.
Nous on croit en esperanto.

Hook

Task 22 In which way are the different languages integrated with each other?

- Find examples of how German orthography is transferred to words from other languages.

line	example

- Find examples of the combination of several languages in one word.

line	example

- Find examples of rhyming words from different languages.

line	example

Task 23 Which register is used in the song? Find examples of colloquial, neutral and technical jargon.

Colloquial (Umgangssprache)	Neutral (Neutrale Sprache)	Technical (Fachsprache)



Sprache und Macht / Language and Power / Lengua y Poder / _____

Task 24 Read lines 17-21 and 32-33. How do Freundeskreis characterise the effect of money on culture?



Task 25 Which role does money play in these three different examples:



Who produces the music?

Who makes artistic decisions?

Who listens to the music?

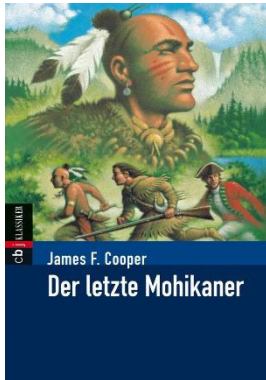
Who makes profit?

Task 26 Do you agree that money can have a bad effect on culture? Give reasons.



Sprache und Macht / Language and Power / Lengua y Poder / _____

Task 27 Research one of these figures and answer the questions below.



The Last Mohican



Tupac Amaru II



Fidel Castro



Mao Zedong

When did he live?		Where did he live?	
Who were his followers?			
Who were his enemies?			
Which influence did have on society?			

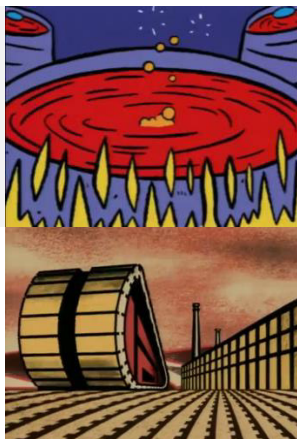
Is the person mentioned in „Esperanto“ in a positive or negative light? Why?	
Interpret: What is the purpose of using this person in the song?	



Sprache und Macht / Language and Power / Lengua y Poder / _____

Task 28

Look at these stills from the music video of "Esperanto". Which aspects of the lyrics do they reflect? What message do the images convey?



Task 29

Imagine you are Max Herre, the band leader of Freundeskreis. You have been invited to give a speech on the question "Has multiculturalism failed?" as a cultural expert in Parliament. Think about which language(s) and register you will use.



Consider the following aspects for your speech:

- A speech addresses an audience (here politicians and the television audience).
- A speech comprises an introduction, main part (arguments and evidence) and conclusion. It often ends with an appeal.
- A speech makes use of rhetoric devices. Can you identify the rhetoric devices in German below? Do you know more devices and can give examples?

1	die Wiederholung (-en)	A	Ist das wirklich alles? Nein!
2	die rhetorische (-n) Frage (-n)	B	Er kam. Er sah. Er siegte.
3	die Klimax (-e)	C	Ich habe einen Traum... Ich habe einen Traum...
4	der Chiasmus (die Chiasmen)	D	Englisch ist gut, besser ist Mehrsprachigkeit.
5	die Correctio (-s)	E	Das ist ein katastrophales Chaos.
6	die Metapher (-n)	F	Seit Jahrzehnten, nein Jahrhunderten leben wir zusammen...
7	die Alliteration (-en)	G	Diese Aufgabe ist ein Fass ohne Boden.

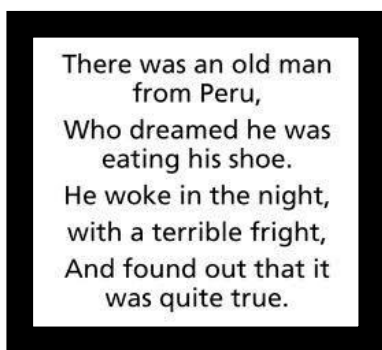
Anhang 2:

Material 6: *Understanding Street Poetry*

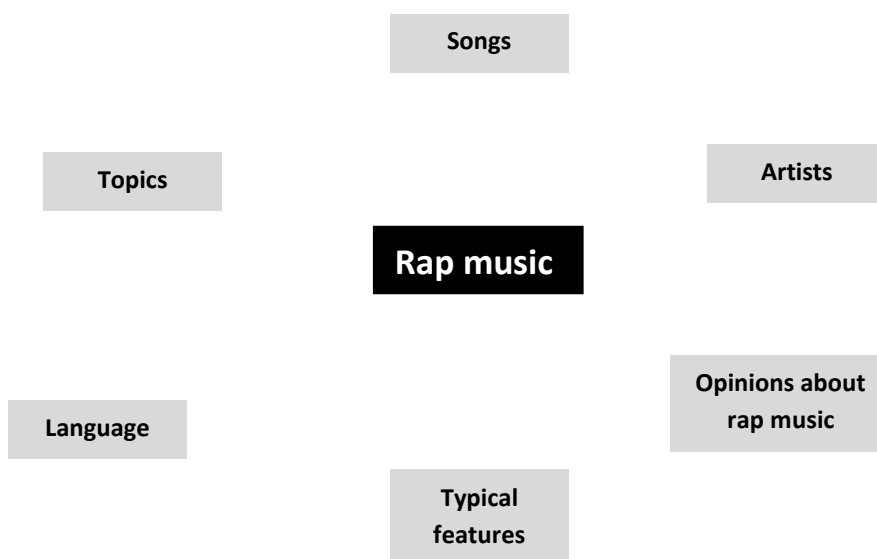


Straßenpoesie / Street Poetry / Poesía de la Calle /

Task 1 Discuss whether the following pictures show poetry.



Task 2 What do you know about rap music?



Task 3 Would you say that rap music is poetry? Give reasons for yes and no.

Yes	No



Straßenpoesie / Street Poetry / Poesía de la Calle /

Task 4 Listen to the rap song "Việt Kiều" and answer the following questions:



This is the structure of the song. Can you hear which languages are used in the different parts, and maybe some important words and rhyme words? And what themes are mentioned in the parts?

	Languages	Important words / rhyme words	Themes
Pre-Chorus			
Verse 1			
Chorus			
Verse 2			
Chorus			
Verse 3			
Chorus			

Task 5 Take a look at the chorus.

- Which variety of English is used? Give examples.
- What kind of rhyme scheme do we find?
- What might "Việt Kiều" mean?
- Why does he sing "Stop the hate"?

Born in the east, raised in the west,
heart of the motherland pounding in my chest.
I'm a Việt Kiều.
Yeah, I'm a Việt Kiều. Kiều, Kiều, Kiều.
Stop the hate, let me do my thang.
A child of two worlds: I am who I am.
There is nothing I need to change cuz I am a...
Việt Kiều.



Task 5

Take a look at the whole song and sum up the content of the verses on the right margin of the paper. Use symbols and bullet points.

Fawng Daw – “Việt Kiều”

Pre-Chorus

- 1 Born in the east, raised in the west,
heart of the motherland pounding in my chest.
I'm a **Viet Kieu**.
Yeah, I'm a **Viet Kieu, Kieu, Kieu, Kieu**.

Verse 1

- 5 Vietnamese immigrant, Germany's citizen,
moved to the USA, currently resident.
Proud of my heritage, coming to represent.
Gotta get Benjamins for all of my relatives.
Shed blood, sweat and tears, making my nation proud.
10 Better put ya hands up high, this is for the Asian crowd.
Gotta get famous now, ain't nothin's stopping me.
You hear the stomach growl? Homie, we gotta EAT.
I'm just a skinny boy, a Hanoi City boy.
Grindin' in California, even though I'm unemployed.
15 Catch me at movie sets, studios, or photo shoots.
Try to provide cuz that's what a man supposed to do.
Brother, tell me do you know how this feels?
They keep on staring at me, what's the big deal?
I'm just a westernized Easterner with skillz.
20 I am someone you call a Viet Kieu.

Benjamins = 100 Dollar notes (Benjamin Franklin)



grinding = a close partner dance

Chorus

- Born in the east, raised in the west,
heart of the motherland pounding in my chest.
I'm a **Viet Kieu**.
Yeah, I'm a **Viet Kieu, Kieu, Kieu, Kieu**.
25 Stop the hate, let me do my thang.
A child of two worlds: I am who I am.
There is nothing I need to change cuz I am a...

Verse 2

- Viet Kieu, nhưng ma hương của tôi gian tôi về quê hương
Cho nên tên tôi mới có nghĩa là “Việt Phương”
30 Nhưng ý của tôi muốn nói không có phải là tôi đặc biệt
Tôi chỉ hơi khác biệt, cách suy nghĩ khác Việt
Tôi là một người châu Á sống ở châu Âu lâu dài
Và tôi đi nước nào cũng bị họ gọi là người nước ngoài
Yeah homie, tôi là tôi là người Việt Kieu
35 Bỏ mẹ làm việc nhiều, cho nên tôi biết điều
Biết điều, gotta buy my mom and dad a big crib,
overlooking the ocean on top of a big hill,
because they gave their life to give me paradise.
I couldn't pay the price to match their sacrifice.
40 They gave me all the tools, so when I get the millions
I'll go back to their village and give it to all the children.
Cuz I'm a **Viet Kieu**, a child of 2 worlds,
Using my given talents to serve.

*Viet Kieu, but I want to go back to my home country,
so my name means “Direction Vietnam”.
But I don't think I'm special,
I'm just a little different
because I lived in Europe for a long time,
which means I am a foreigner wherever I go.
Yeah homie, I am a Viet Kieu,
my parents work a lot, so I know how to behave.
Behave, gotta buy my mom and dad a big crib.*



Straßenpoesie / Street Poetry / Poesía de la Calle /

[...] *Chorus (like above)*

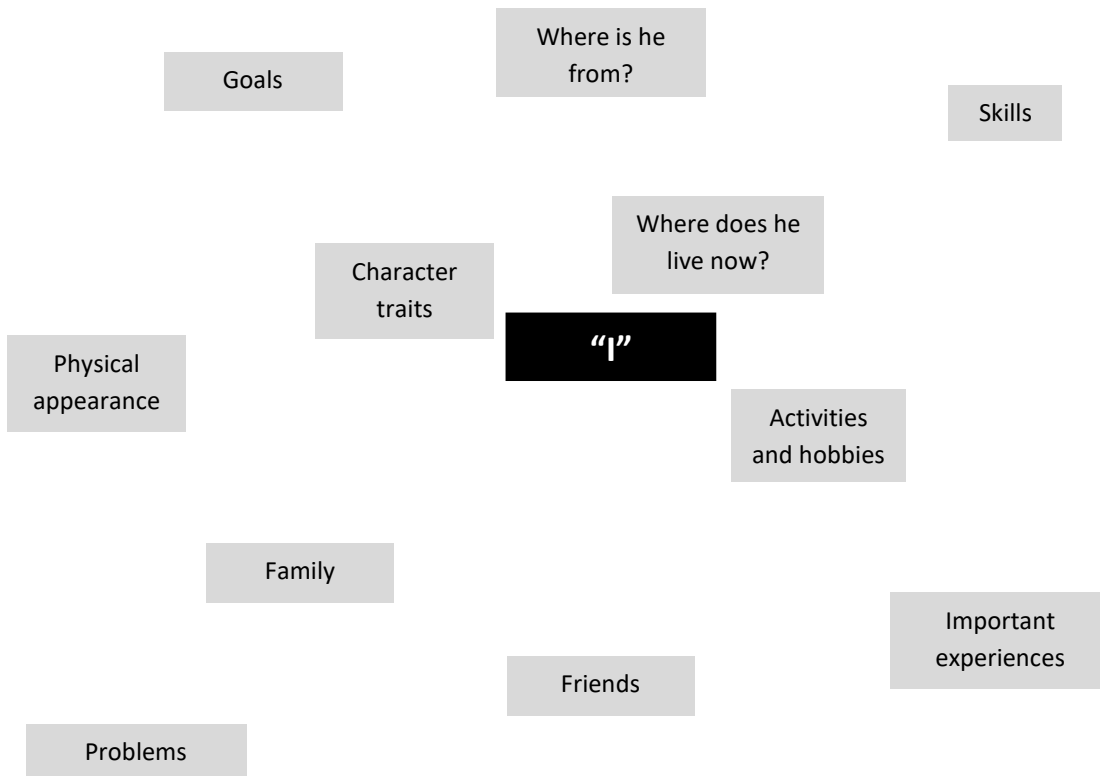
Verse 3

45 Viet Kieu, und es kommt mir immer noch so krass vor.
 Ich bin ein Vietnamese mit 'nem deutschen Passport.
 Das geht an meine Freunde, denkt nicht ich hätt' euch vergessen.
 Bin schon seit Jahren weg, doch denkt nicht ich hätt' Deutsch vergessen.
 Als ich noch klein war, fühlte ich mich einsam.
 Doch jetzt ist Deutschland wie meine wahre Heimat.
50 Deutschland, mein Aufenthalt war angenehm.
 Du hast mir alles beigebracht, danke schön.
 I wanna shout out to all my people back in Germany,
 all of my little cousins, y'all mean the world to me.
 I still remember my first day of first grade.
55 All of my teachers couldn't even say my first name.
 A lot of white boys made fun of my nose and eyes,
 But when the girls showed me love they apologized.
 Homie, I represent the Vietnamese diaspora,
 So you can call me the ambassador.

*Viet Kieu, and it still seems so phat to me.
 I'm a Vietnamese with a German passport.
 This goes out to my friends, I ain't forgotten you.
 I've been gone for years, but I ain't forgotten German.
 When I was young, I felt lonely.
 But now Germany is like my true home.
 Germany, my stay was pleasant.
 You have taught me everything, thank you.*

Chorus (like above)

Task 6 Characterise the "I" of the song. What do you learn about him?





Straßenpoesie / Street Poetry / Poesía de la Calle /

Task 7 Which emotions does he connect to his languages and cultural experiences?

Vietnamese	English	German

Task 8 His last verse ends on: "Homie, I represent the Vietnamese diaspora, / so you can call me the ambassador." Can you explain this quote?

Task 9 Are his language identities connected? Which of the following picture reveals best his complex language identity? Give reasons by referring to content, form and language use of the rap song.

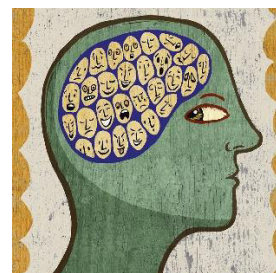
A



B



C



D



E



F





Straßenpoesie / Street Poetry / Poesía de la Calle /

Task 10 Listen to the rap song "Craazy" and answer the following questions:



This is the structure of the song. Can you hear which languages are used in the different parts, and maybe some important words and rhyme words? And what themes are mentioned in the parts?

	Languages	Important words / rhyme words	Themes
Verse 1			
Chorus			
Verse 2			
Chorus			
Verse 3			
Chorus			

Task 11 Take a look at the chorus.

- Which variety of English is used? Give examples.
- What kind of rhyme scheme do we find?
- Can you find the rhyme between lines 2 and 3?
- What is "the empire that was born out the gun"?
- Who are "they"?
- What do the rappers think about being called "crazy"?

Now that's crazy.
'Cause I look different than you,
Spark fear out the corner of your peripheral.

Call me crazy.
Like I'm the violent one,
Livin' in the empire that was born out the gun!

Now that's crazy.
What I'm supposed to do,
When they shut the stores down and there ain't no food?

Now thats crazy.
Like I'm the violent one,
Livin' in the empire that was born out the gun!

They call me crazy.



Straßenpoesie / Street Poetry / Poesía de la Calle /

Task 12

Take a look at these extracts from the song and sum up the content of the verses on the right margin of the paper. Use symbols and bullet points.

Rebel Díaz (ft. C-Rayz Walz) – “Craazy”

Verse 1

- 1 I promised I would rap
Like a superstar rap,
Spit like a monster,
Put myself on the map.
- 5 First rap in English,
Then rap in Spanish.
Que es lo que tú dices?
Boy, I cause damage.
International, worldwide
- 10 Resistance in my lyrics.
Walkin' down these Mean Streets
To the House of Spirits.
Yo represento lo que canto en mis canciones:
Amor, justicia, hip hop revoluciones.
- 15 Listen here!
We're done preachin' to the choir:
We stayed on the block,
Took the neighborhood higher.
I guess I just listened to the little voice speakin',
- 20 The one that said "Never deny what you're seekin',"
That made me a believer,
Que todo es posible.
Mi flow, como la lucha, siempre sigue!
They call it ADD
- 25 When you're wildin' and don't listen.
They make you think you're crazy
If you question their system.

spit = rap (in HHNL)

"Mean Streets" is a film by Martin Scorsese about New York Mafia crime

"La Casa de los Espíritus" is book about Chilean history, which made author Isabel Allende famous.

"La lucha sigue" is a Latin American revolutionary slogan.

Attention Deficit Disorder

Chorus

- Now that's crazy.
'Cause I look different than you,
- 30 Spark fear out the corner of your peripheral.
Call me crazy.
Like I'm the violent one,
Livin' in the empire that was born out the gun!
Now that's crazy.
- 35 What I'm supposed to do,
When they shut the stores down and there ain't no food?
Now that's crazy.
Like I'm the violent one,
Livin' in the empire that was born out the gun!
- 40 They call me crazy.

Verse 2

[...]

Chorus

Verse 3

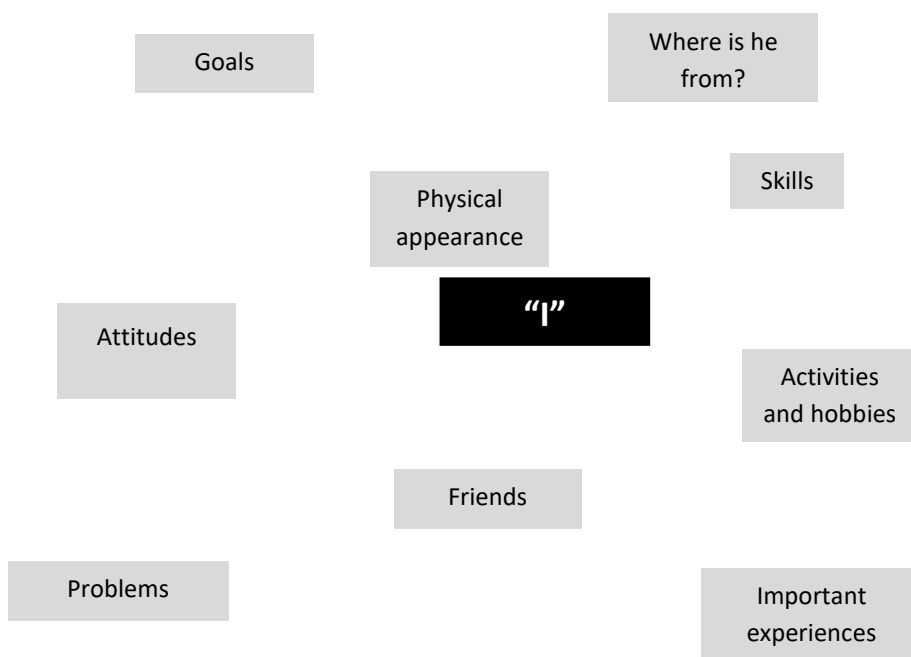
- Like I lost my marbles.
Like all I wanna do
Is criticize and argue.
Like my screws (are) loose.
- 45 'Cause I say what I want to.



Straßenpoesie / Street Poetry / Poesía de la Calle /

- Shit, I say what I got to.
 Es por eso que canto.
 Queremos un cambio.
 En eso andamos.
- 50 Yo creo caminos.
 No creo en obstáculos.
 You say I'm loco
 And need a doctor.
 I say: Let's be realistic
- 55 And do the impossible.
 Check it out!
 I'm on a higher plane.
 Some say it ain't sane.
 I say it's okay.
- 60 Let your mind sway.
 Ride the wave.
 Better that than on land
 And stuck in one place.
 They want u sedated,
- 65 Drugged and medicated.
 More paper in the pockets
 Of the drug fabricators.
 All indicators show our society's sick,
 Diseased by greed: that's the diagnosis.
- 70 You people are crazy!

Task 13 Characterise the "I" of the song. What do you learn about him?






Straßenpoesie / Street Poetry / Poesía de la Calle /

Task 14

What character traits are given to the "I" from outside? What character traits does he himself believe he has?

Characterisation by parts of society	His own characterisation
	

- How does he feel about the way parts of society see him?
- What might be the reasons that he is viewed differently by parts of the society to the way he sees himself?
- Can you relate to his feelings?

Task 15

In which ways does he describe the society and system around him?

- Can you relate to his feelings?

Task 16

Highlight the Spanish parts in the lyrics. Which themes dominate in the Spanish text?



Straßenpoesie / Street Poetry / Poesía de la Calle /

Task 17 Take a look at lines 19-24. Write the last words of each line into this table

	Last word	Only the letters that make the vowels	The sound of the vowels	The stress (last or second to last syllable?)
19	<i>speakin'</i>	<i>...ea...in</i>	<i>...[i:]...[n]</i>	<i>second to last</i>
20				
21				
22				
23				
24				

Task 18 The name of the band is "Rebel Díaz". How does the name reflect their linguistic, cultural and political identity?

Consider line 23: "Mi flow, como la lucha, siempre sigue."



Task 19 How does the still below (taken from the music video of the song) represent the rapper's identity in relation to language and society?





Straßenpoesie / Street Poetry / Poesía de la Calle /

Task 20 Listen to the rap song "Azucena" and answer the following questions:



This is the structure of the song. Can you hear which languages are used in the different parts, and maybe some important words and rhyme words? And what themes are mentioned in the parts?

	Languages	Important words / rhyme words	Themes
Intro			
Verse 1			
Chorus			
Verse 2			
Chorus			
Bridge			
Chorus			
Chorus			

Task 21 Take a look at the chorus.

- Which variety of English is used? Give examples.
- Which stylistic means are used?
- Who might be "my ladies"?
- Who might be "Azucena"?
- What might the song be about?

It's just like Queen, it's just like you, beautiful to know.
It's just like Queen, it's just like you, beautiful.
This is for my ladies, this is for my ladies.
Azucena, Azucena, Azucena, Azucena.



Task 22

Take a look at the whole song and sum up the content of the verses on the right margin of the paper. Use symbols and bullet points.

MoNa a.k.a. Sad Girl – Azucena

Intro

- 1 Hi! – How are you doing?
Good! – My name is Ray, nice to meet you.

“Azucena” means “garden lily” and is used as a female Spanish first name.

Verse 1

- I just wanna fly high,
I wanna be a flower.
5 Tachiagaru nda [立ち上がるんだ]
Sonotoki ga kita [その時が来た]
Sexy mamacita
living vida loca
En la esperanza,
10 I'm a egoísta.
(x2)

You never know, you never know what we gonna do. (x2)
You really wanna know 1 Kara zenbu [から全部]
Aite tekisuto bukku [開いてテキストブック]
You gotta be cool.
15 You never know, you never know what we gonna do. (x2)
“A” kara hajimari “A” de owaru [Aから始まりAで終わる]
Junpaku no shiro ga ririshiku saku [純白の白が凛々しく咲く]

The time has come
to stand up.

“La vida loca” is a film about Mexican American girl gangs. One of the protagonists in the film calls herself “Mona a.k.a. Sad Girl”.

You really wanna know from 1 to end,
then open the textbook.

„A” starts and „A” ends in the glamorous
blossoming in pure white.

Chorus

- It's just like Queen, it's just like you, beautiful to know.
It's just like Queen, it's just like you, beautiful.
20 This is for my ladies, this is for my ladies.
Azucena, Azucena, Azucena, Azucena.

Verse 2

- Ladies got power,
Shinuhodo naita [死ぬ程泣いた]
Onaji ja dameda [同じじゃダメだ]
25 waraitobashita [笑い飛ばした]
Sexy mamacita,
Living vida loca
En la esperanza,
I'm a egoísta.
(x2)

30 You never know, you never know what we gonna do. (x2)
Riaru o uso de nuri katameru [リアルをうそで塗り固める]
Hitsuyō no nai mono de afurete ku [必要の無いもので溢れてく]
You never know, you never know what we gonna do. (x2)
Kizuato no yō ni fukaku kizamu [傷あのように深く刻む]
35 Atashi ga atashi de areru yō ni [あたしがあたしであるように]

Ladies got power. Not mourning death fully
is just as bad as
laughing about it.

Repair the truth with a lie.
Full of things you don't need.

Engrave it deeply like a scar.
I'm so rough with myself.

Chorus



Straßenpoesie / Street Poetry / Poesía de la Calle /

Bridge

A-Z-U-C-E-N-A - to be me.
Can you feel me? Can you catch me?
I feel you. I catch you.
Can you feel it? Can you touch me?
I, I wanna be...

40

Chorus

Chorus (changed)

It's just like Queen. Hateshinai kibō mo [果てしない希望も]
Koko ni ai o karenai namida mo [ここに愛を 枯れない涙も]
This is for my ladies, this is for my ladies.
Azucena, Azucena, Azucena, Azucena.

*It's just like Queen. Endless hope.
No tears of withering love.*

Task 23

Write down all adjectives (from all three languages) which characterise the "I" in the song. What do they tell us about her character?

Task 24

Which emotions does she connect to her languages in her lyrics?

Japanese	English	Spanish

Task 25

Read and listen again to the first part of the first verse (lines 3-10). Can you imitate the rhythm in which the words are spoken by clapping? Draw the rhythmic pattern here:



The pattern is the same in each line! Give each syllable you hear a symbol: either / for short or O for long.

Task 26

Why do you think Mona a.k.a. Sad Girl interweaves the three languages so closely?



Straßenpoesie / Street Poetry / Poesía de la Calle /

Task 27

The Japanese language parts are very metaphoric. Can you find all the words which refer to garden lilies (Spanish "azucenas")?

--	--	--	--

Task 28

Research the flower "garden lily" / "azucena". Which positive and negative concepts do these flowers represent?



Positive	Negative

- How are these concepts reflected in the song?

Task 29

Read the following conversation of three Mexican Americans about a woman they have just seen.

José: "Órale! Did you see that sexy mamacita that just bought 2 carne asada tacos from me?!"

Paco: "Yeah, she's caliente, but she didn't even look at me when she paid. What a snobby bitch!"

Pedro: "Shut up, pendejos!!! That's an Azucena! She's actually very nice and sweet."

- According to this dialogue: Who is "an Azucena"?
- What view of women is reflected in this way of speaking? Do you know this view of women from other contexts or your own experience?
- Do you condone the way José, Paco and Pedro talk about the woman?
- Why do you think Mona a.k.a. Sad Girl uses the words "Azucena" and "sexy mamacita" in her song despite their potentially negative meaning?

Task 30

Which of the following pictures represents best Mona's image of herself as a woman? Give reasons.

A



B



C



D





Straßenpoesie / Street Poetry / Poesía de la Calle /

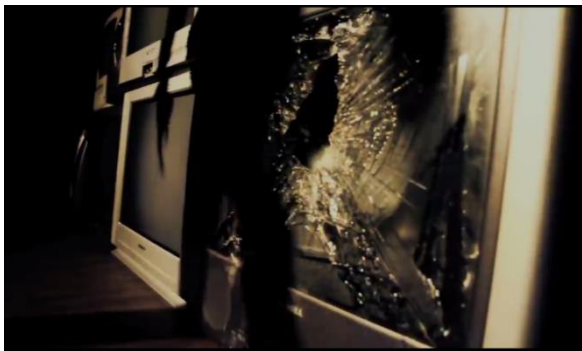
Task 31

In the music video of the song, Mona poses together with television screens. How does the following still represent her identity in relation to languages and society?



Task 32

In the music video she goes on to crash one of the screens with her heels. After that she dances in front of the screens with two other women. What message does this change of events convey?



Anhang 3:

Material 7: *Creating a spoken-word-performance*



Eure Performance / Your Performance / Vuestra Presentación / _____

Task 1

Find your group identity. What do you have in common? What makes you a group? What makes you strong together? What makes you special? What goals and values do you share? What kind of message would you like to transmit to the world? Write down key words and ideas.

Task 2

Choose 2-3 keywords and Find as many rhyme words or rhyming word groups in the languages spoken by all of you.

Keyword 1

Keyword 2



Eure Performance / Your Performance / Vuestra Presentación / _____

Task 3 Based on tasks 1 and 2, write a chorus for your rap song / spoken word performance.

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
...	

Task 4 If you want to create a rap song, look online (e.g. youtube) for a beat that fits your chorus.
Everybody will have to follow this beat in their individual verses, too.

Task 5 Make a scheme for your song/performance.



How many verses will your performance have?
There should be at least one verse per person!
How often will the chorus be repeated?
Agree on a number of syllables per line, for
example between 10 and 12.



Eure Performance / Your Performance / Vuestra Presentación / _____

Task 6

Collect ideas for your individual verse. Take a look back at materials 1-6. And think about the following questions. You do not have to answer them, but they can inspire you.

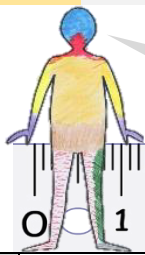
What part of your (linguistic) identity are you proud of?	
What feelings do you have about your languages?	
How are your languages related to each other?	
Which struggles are you facing?	
What are your values, attitudes and goals?	
What do you want to change about yourself?	
What do you want to change about the world?	
Who can you count on?	
Who or what are you resisting against?	
What would be a good term to describe your identity in a few (multilingual) words?	



Eure Performance / Your Performance / Vuestra Presentación / _____

Task 7 Write down keywords for your verse and find rhyming words.

Task 8 Compose your verse.



You can use this ruler to help count your syllables per line.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1													
2													
3													
4													
5													
6													
7													
8													
9													
10													
11													
12													
...													

Dank

Ich möchte meinen Betreuerinnen, Katharina Kräling und Prof. Dr. Daniela Caspari, sowie dem gesamten Team der Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen aufrichtig für die vielseitigen, abwechslungsreichen und herausfordernden Lerngelegenheiten und für die stetige, herzliche Unterstützung vor und während des Verfassens dieser Master-Arbeit danken.

Berlin, den 26.07.2017
